Filosófica

Filosofía de la Educación

Tercera edición

Francisco Altarejos
Concepción Naval

EUNSA

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación, total o parcial, de esta obra sin contar con autorización escrita de los titulares del *Copyright*. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Artículos 270 y ss. del Código Penal).

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

FRANCISCO ALTAREJOS
CONCEPCIÓN NAVAL

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Tercera edición

EUNSA
EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA, S.A.
PAMPLONA

COLECCIÓN FILOSÓFICA NÚM. 154

Consejo Editorial
Director: Prof. Dr. Ángel Luis González
Vocal: Prof. Dra. María Jesús Soto
Secretario: Prof. Dra. Lourdes Flamarique

Primera edición: Febrero 2000
Segunda edición: Marzo 2004
Primera reimpresión: Febrero 2007
Tercera edición: Febrero 2011

© 2011. Francisco Altarejos Masota y Concepción Naval Durán
Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA)
Plaza de los Sauces, 1 y 2. 31010 Barañáin (Navarra) - España
Teléfono: +34 948 25 68 50 - Fax: +34 948 25 68 54
e-mail: info@eunsa.es

ISBN: 978-84-313-2755-2
Depósito legal: NA 300-2011

Composición: Adolfo Castaño de León

Imprime: GRÁFICAS ALZATE, S.L. Pol. Ipertegui II. Orcoyen (Navarra)

Printed in Spain - Impreso en España

A nuestros alumnos

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 13

I

LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN

1. POSIBILIDAD Y NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN 17
2. LA EDUCACIÓN: SIGNIFICADO CONCEPTUAL 20
   - 2.1. Sentido etimológico del término 20
   - 2.2. Concepto de educación 24
     - 2.2.1. La definición de Tomás de Aquino 25
     - 2.2.2. La noción de R.S. Peters 26
   - 2.3. Notas esenciales 27
3. LA ACTUACIÓN EDUCATIVA 31
   - 3.1. La actuación humana 32
   - 3.2. La actuación educativa: enseñar y aprender 36
   - 3.3. La actividad de enseñar: la docencia 38
   - 3.4. La acción de aprender: la formación 41
4. EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN 45
   - 4.1. Comunicación objetiva y subjetiva 46
   - 4.2. La comunicación educativa 51
   - 4.3. Dimensión poética y retórica de la enseñanza 55

5. EL SABER EDUCATIVO 59

5.1. Saber teórico y saber práctico 60
5.2. El conocimiento y la verdad prácticas 64
5.3. Dimensiones práctica y teórica del saber educativo 68

II

LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

1. SENTIDO TELEOLÓGICO DE LA ACTUACIÓN HUMANA 75

1.1. La finalidad: sentido de la actuación humana 75
1.2. El sentido de la finalidad: fin final y fines parciales 80
1.3. La disgregación de la finalidad 85

2. LA FELICIDAD: FIN DE LA EDUCACIÓN 91

2.1. Felicidad y obrar feliz 92
2.2. El obrar feliz: fin final de la educación 98
2.3. La contemplación como obrar feliz 106
2.4. Aprender y contemplar 113
2.5. La axiología: extravío teleológico de la educación 119

3. LA LIBERTAD: DIMENSIÓN ESENCIAL DE LA FINALIDAD EDUCATIVA 124

3.1. Noción de libertad 125
3.2. Desviaciones y reducciones de la libertad 128
3.3. La autonomía como finalidad ideal 132
3.4. Sentido pedagógico del ideal de autonomía 135
3.5. Autoridad y libertad en educación 138
3.6. La autoridad educativa 143

III

LA FORMACIÓN HUMANA

1. PERSONA Y EDUCACIÓN 151

1.1. La persona y la eminencia de la educación 153
1.2. La persona: de la subsistencia a la coexistencia 158
1.3. La persona: intimidad, donación, trascendencia 163
1.4. El crecimiento personal 170
1.5. La formación humana 176
1.6. Agentes y ámbitos de la formación humana 183

2. EDUCACIÓN Y VIRTUDES 191

2.1. Naturaleza de los hábitos: libertad y posesión..... 192
2.2. La educación como formación de virtudes 197
2.3. La formación estética 201
2.4. La formación afectiva 205
2.5. La formación moral 211
2.6. La formación intelectual 216
2.7. La formación cívica 222

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA 227

INTRODUCCIÓN

Este libro es un manual de Filosofía de la Educación o, al menos, eso pretende ser. Esta intención implica que su texto debe ser inteligible para los que se inician en el saber pedagógico o en el filosófico; incluso debería ser legible para todo lector con cultura universitaria media. No es un propósito pequeño ni una tarea sencilla. Un manual es el elemento básico para —mejor que aprender— *iniciarse* en una disciplina científica o humanística. Atendiendo al aprendiz a quien se dirige, debe reunir unas condiciones particulares que podrían resumirse con la expresión coloquial "ir directamente al grano."

Se puede y, en ocasiones, se debe divulgar el saber; pero no a través de un manual; divulgar es irremediablemente vulgarizar, y ni la ciencia ni la filosofía son cosas vulgares. La misión de un manual no es divulgar, sino exponer y explicar lo *elemental* de la disciplina; y ésta es una de las tareas más arduas del especialista o experto. Los "elementos" son los fundamentos o primera materia de la realidad y del pensamiento; los que sustentan las verdades y, al tiempo, fecundan los interrogantes de la investigación. Enunciar armónicamente ambas vertientes es posiblemente el gran reto científico y pedagógico que supone escribir *un sencillo manual*. No es ponerse la venda antes que herirse, sino avisar lealmente de las dificultades que el lector puede encontrar. Y es también una implícita invitación a comunicar a los autores críticas y sugerencias que puedan mejorar el texto, en todas sus dimensiones.

Como otro aviso complementario, los autores declaran su convencimiento de que este libro, en la medida en que contenga una buena y verdadera Filosofía de la Educación, ayudará a pensar sobre la educación; lo cual supone implícitamente que la posible utilidad que tenga será mayor

para quienes estén o hayan estado educando. El saber educativo se gesta en cada uno desde la experiencia pedagógica, la comunicación con los colegas y las lecturas realizadas; en esta última fase es cuando este libro puede jugar un papel valioso, dependiendo éste tanto de su calidad intrínseca, como de la disposición del lector. Por ello conviene insistir: quien quiera aprender cómo educar, debe buscar otro libro; éste puede servir a quienes, sabiendo desenvolverse razonablemente en el quehacer educativo, tengan tiempo y ganas para pensar en la educación. Incluso es muy posible que sirva más a quienes más saben educar, para recordarles las razones por las que no deben olvidar lo que realmente saben y, tal vez, para inquietarles con razones que cuestionen lo que creen que ya saben.

Esta intención sustenta la misión propia que la filosofía debe tener en el saber educativo; y dicha misión resulta tanto más vital hoy para la educación en cuanto ésta se ha configurado preferentemente desde instancias cientifistas con pretensiones de inmediata, fluida y eficaz aplicación. Desde que se propagó públicamente la propuesta de la educación como terapia definitiva de los males sociales, y desde que fue aceptado como axioma indiscutido que la educación es la "fábrica" de los individuos deseables para una sociedad justa, solidaria, democrática, etc., el saber pedagógico ha crecido como nunca lo hizo antiguamente. Sin embargo, dicho desarrollo ha estado guiado por la dominante racionalidad tecnológica o instrumental, que deja sin contestar las cuestiones esenciales que se dirimen en la educación, y que podrían resumirse en una pregunta intemporal que, por primera vez en Occidente, le formula Sócrates a Alcibíades: *¿qué es el hombre?* Además, el ejercicio y desarrollo de la educación transforma esa pregunta, ahondando en ella: *¿quién es el hombre?*

Como materia o disciplina sapiencial, la Filosofía de la Educación se vincula estrechamente a dos ramas del saber filosófico: la Antropología y la Ética. Esta dependencia, no obstante, debe matizarse al menos en dos puntos. En primer lugar, la relación es de subordinación, pero no entendida como derivación o aplicación práctica de la Ética y la Antropología, sino como referencia sapiencial y filosófica a esas ramas filosóficas. La Filosofía de la Educación parte de la reflexión sobre la experiencia pedagógica y sigue su propio discurso lógico, de carácter práctico-teórico. Cuando se topa con conceptos nucleares tales como persona, libertad o virtud, toma la referencia necesaria a la Ética o la Antropología. No hay propiamente subordinación, sino —según el término clásico— *subalternación* de un saber a otros.

Por otra parte, y en segundo lugar, la Ética y la Antropología pertinentes en este caso deben ser aquéllas que permitan contestar debidamente a la pregunta anterior: no a *qué*, sino a *quién* es el hombre; la referencia pedagógica así lo exige. La educación lo es de seres humanos, y no de ningún "hombre" arquetípico; no existe un modelo humano a realizar. Lo que en el inicio mismo de su experiencia pedagógica descubre todo educador, sea padre de familia, profesor o pedagogo social, es que cada persona tiene que realizar la humanidad según su propio ser, que es su único modelo de excelencia. Mantener la unidad de la esencia humana mediante la afirmación fehaciente de la diversidad personal: ésta es la raíz y el tronco de la educación; aunque sólo fuera por esto —integrar unidad y diversidad— el saber pedagógico requiere de la filosofía en su núcleo radical.

La pérdida de *la unidad del saber* que caracteriza a la racionalidad científica y filosófica de la modernidad genera una inercia de vacío que lleva a plantear la pregunta: ¿qué Ética y qué Antropología, y para cuál Filosofía de la Educación? Es el lastre del relativismo que impide, más que el progreso, el desarrollo del saber. La historia del pensamiento en los últimos siglos muestra que la pregunta por el fundamento del fundamento esteriliza al mismo pensamiento, pues el planteamiento reflexivo al inicio del conocer hace al conocimiento iterativo en la reflexión; en esta situación sólo es posible abrirse al estudio sobre el fundamento del fundamento-del-fundamento, y así sucesivamente en un camino cerrado sin término de búsqueda. La Filosofía de la Educación es un saber que se inscribe en la frontera entre la Ética y la Antropología; por su realización como saber, especialmente en cuanto síntesis integradora del conocimiento, justifica su razón de ser.

La Filosofía de la Educación presenta otra dificultad genérica para la elaboración de un manual, y es su lamentable juventud como disciplina académica. Hay que tener paciencia y confianza, pues este penoso defecto se subsanará con unos pocos siglos de estudio e investigación; pero en el momento actual, hay lo que hay; y junto con la lozanía y el vigor de la novedad, se dan también la tosquedad y la precariedad de la inmadurez, como es propio de la juventud.

Se trata de una materia que, estirando al extremo la búsqueda de precursores, llega al siglo de existencia; si se es más rígido en la datación histórica, como disciplina instaurada regularmente en los currículos universitarios, apenas llega al medio siglo de vida académica. Es sin duda

la pujanza social de su objeto de estudio —la educación— lo que puede explicar su pervivencia en las últimas décadas, siendo como es un mero campo de estudio e investigación, sin fronteras definidas ni estatuto mínimamente consensuado en la comunidad científica o filosófica, y casi tampoco en la comunidad pedagógica.

Sin embargo, ni la precariedad es vacío, ni la indefinición es ignorancia. Hay ciertas constantes temáticas que aparecen persistentemente en las publicaciones que se inscriben bajo la rúbrica de "Filosofía de la Educación." Estos temas son, más o menos, los títulos de los capítulos que componen este libro, y que se declaran en el índice; su lectura, pues, la del índice, aporta unas señales indicativas del camino que recorrerá el lector. Por otra parte, el hilo conductor de la exposición temática es siempre la dimensión teleológica de la educación, en cualquiera de las varias dimensiones que son consideradas. La segunda parte de este libro afronta directamente la cuestión de la finalidad de la educación; pero en todo el conjunto está presente el punto de vista teleológico, hable concretamente o no del fin de la educación. El conocimiento de la acción humana desde la perspectiva formal de la finalidad es el carácter distintivo de la filosofía práctica, que no busca primordialmente responder a las preguntas sobre el *cómo* o el *por qué* de algo; sino —y es lo que importa radicalmente a la acción— sobre el *para qué* de lo que hacemos. Y cuando se trata de la educación, es decisivo y dirimente saber *para qué* hacemos lo que hacemos.

No es un asunto trivial. Ningún educador admitirá que no sabe para qué hace lo que hace; pero pocos podrán explicarlo inteligible y convincentemente. Esto no va en desdoro de los educadores. También es insólito encontrarse a alguien que supere la prueba de explicar razonablemente para qué vive la vida que vive; y, según parece, la vida es un asunto de la mayor importancia. Lo cierto es que a todos nos conviene dedicar algún tiempo a pensar sobre la finalidad que mueve nuestra existencia, y que también a los educadores les será beneficioso considerar su tarea desde su esencial dimensión teleológica. Ésa es la ayuda que pretende aportar la reflexión filosófica.

Si la Filosofía de la Educación persiste en esta orientación sapiencial, tiene garantizada su continuidad y su crecimiento; por lo menos, porque ninguna otra disciplina dentro del saber pedagógico parece interesarse rigurosa ni sinceramente por tal cuestión.

I

LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN

1. Posibilidad y necesidad de la educación

El ser humano nace con una *forma* o modo de ser, como el resto de los vivientes, pero no nace *formado*. Cualquier animal nace con unas tendencias definidas y completas —conformadas— que permanecerán a lo largo de su existencia; en estado germinal, cualquier animal tiene ya su modo de ser propio, que irá actualizando con el tiempo. No es así en el ser humano; su nacimiento sólo es la aparición de múltiples posibilidades que irán actualizándose —o no— a lo largo de su existencia. Cabe pensar en la clonación animal como reproducción de una identidad; pero no así en el ser humano, pues su código genético condiciona, pero no determina su vida: un posible clon humano de alguien no sería nunca *otro él* sino a lo sumo, *semejante* a él.

Desde una perspectiva antropológica, que incluso cabría adjetivar de biológica, la diferencia radica en la determinación animal de las potencias frente a sus objetos. El hombre, en cambio, nace plenamente abierto ante lo que le rodea; por eso, es también el ser más inerme frente a su medio circundante: tal es la llamada *plasticidad* humana. De manera delicadamente irónica, decía G. Thibon que "Dios hizo al hombre... pero lo hizo lo menos posible." El ejemplo concreto más evidente de la plasticidad humana —propuesto ya por Aristóteles— es *la mano*. Como extremidad

corpórea, la pezuña es apta para correr pero no para coger, y la garra es idónea para atacar , pero no para manipular; la mano podría decirse que no sirve para nada concreto, y ahí está precisamente su potencia: en que está indeterminada y por eso sirve para todo. La mano, además de un órgano, es un símbolo de la naturaleza humana.

La existencia animal consiste en el crecimiento espontáneo de sus potencias mediante la nutrición, el ejercicio y la imitación de la conducta de sus congéneres. En los primeros años de la conducta humana, aparentemente se siguen las mismas pautas, pero al poco la existencia se revela diferente, precisamente porque surge —y con especial fuerza en la infancia— la tendencia a la creatividad, o sea, a salirse de las conductas que podría imitar, ensayando otros modos de actuar. Esta diferencia es percibida ya por Aristóteles, al notar que debe distinguirse entre potencias racionales e irracionales, en cuanto que éstas sólo producen un mismo efecto, mientras que las racionales pueden inducir tanto un efecto como su contrario[1]. Existe, pues, una independencia de la potencia racional respecto de su objeto que la libra de determinación operativa. La razón, junto con las restantes potencias humanas —que participan de ella en mayor o menor grado— tienen un crecimiento inmanente, esto es, *en* y *desde* ellas mismas. Las potencias humanas son relacionales: se refieren siempre a otros objetos distintos de ellas; pero en cuanto que racionales, su actuar no es unívoco, sino que está abierto a un número indeterminado de posibilidades, y cada una de éstas supone un modo específico de crecimiento para la potencia.

En un animal o en una planta, su crecimiento está predeterminado, y sólo es modificado por una influencia exterior; así, por ejemplo, un árbol puede crecer torcido por el empuje de fuertes y constantes vientos, y un animal puede llegar a variar su dieta natural por la ausencia de los elementos nutritivos necesarios. Existe así una conformación de su naturaleza, fruto de agentes extrínsecos que deciden su modo de ser y de obrar. Dejado en su ambiente propio, el animal crece naturalmente según su especie. En el ser humano, por contra, lo natural es precisamente trascender su ambiente dado, ir más allá de las influencias recibidas; y esto se debe al sentido inmanente de su crecimiento, fruto de su naturaleza racional.

La educación, por lo tanto, es posible, pues la misma indeterminación del ser humano permite que se abra a diferentes posibilidades, pero sin

1. ARISTÓTELES, *Metafísica*, IX, 2, 1046 a 10.

poder seguirlas o realizarlas todas. La naturaleza humana es la condición de posibilidad básica para una existencia humanizada, y en su plasticidad constitutiva se incardina la necesidad de recibir una ayuda a su crecimiento —que también está abierto— para que éste sea óptimo y perfectivo. El ser humano se caracteriza por una radical indigencia que, como se ha dicho, le sitúa incluso como el más indefenso de los seres vivos; pero esta indigencia no se vierte en la mera satisfacción de la necesidad concreta. Al estar indeterminada, la potencia no se aquieta subviniendo simplemente la necesidad, sino desbordándola ampliamente. Lo contrario supondría la negación de la naturaleza humana o, al menos, de la indeterminación propia de sus potencias; pues si una necesidad humana puede satisfacerse plenamente en un objeto es que se encuentra determinada por él.

La más temprana expresión de esta realidad radical se encuentra en Platón, bajo la forma de un mito expuesto en *El Banquete* para contar la concepción de Eros, el dios del Amor. En la mitología religiosa griega —donde hay dioses para cualquier realidad física o sentimiento humano— Eros es hijo de Penia, la diosa de la escasez, y de Poros, el dios de la abundancia. De su madre recibe su indigencia congénita que busca remediarse insistentemente; y como hijo de su padre busca siempre el excederse en la retribución a la necesidad. Se ensancha y extiende así la indigencia radical: el amor no se conforma en nada y siempre quiere más. La posteridad histórica ha interpretado a Eros en este mito no solamente como representación del amor humano, sino como figura de la propia esencia humana, imperfecta originariamente, pero también tendente a una perfección inconmensurable. La culminación de esta doble raíz de la condición humana es la cultura y la educación. La cultura —precisamente en su variabilidad histórica, fruto de su continuo hacerse y rehacerse— es posible por la indigencia humana y por la trascendencia que va más allá del límite dado en la satisfacción de la necesidad. La educación, en cuanto que remedio de la indigencia y ayuda a la trascendencia, es posible y necesaria por la dimensión social de la vida humana.

La naturaleza social del ser humano no es mera tendencia gregaria, sino parte esencial de su existencia, que no puede darse como tal —como propiamente humana— sin la concurrencia de otras existencias. La antropología ha tenido ocasión de estudiar los casos de los llamados niños-salvajes, criaturas abandonadas o perdidas desde su nacimiento y criadas por animales, como un cachorro más de la camada. Por la forma corporal, aunque desfigurada, parecían humanos, pero por su modo de ser, no;

potencialmente lo eran, pero no habían actualizado su condición por el vacío de sociabilidad en su existencia. Ninguno pudo integrarse a una vida normal, ni en la cultura, ni en las costumbres, ni en los sentimientos. Fueron la penosa prueba empírica de la naturaleza social del hombre.

2. La educación: significado conceptual

La educación es una de esas realidades —como también la política o la religión— que parece ser conocida suficientemente por todo el mundo; al menos, así lo parece cuando se observa la seguridad y la rotundidad con que cualquiera opina sobre ella. Hay una razón que lo justifica: prácticamente todo el mundo ha recibido educación o, cuando menos, ha sido sometido a unas actividades que conoció con ese nombre; existe por tanto una experiencia más o menos común y compartida que apoya ese conocimiento. Sin embargo, oyendo tales opiniones, se percibe una discrepancia notable en cuanto a los matices e incluso respecto de los rasgos esenciales. El significado conceptual de educación, a primera vista, no está claro y su mismo referente es confuso. También ocurre esto con otros conceptos, a cuyo valor se asiente unánimemente, pero cuyo sentido y alcance resulta discutido apenas se empieza a hablar con una cierta precisión. Conviene pues, como primera tarea para el conocimiento del quehacer educativo, hacer una reflexión sobre el término y el concepto de educación; posteriormente podrán considerarse con más rigor sus múltiples y fecundas dimensiones.

2.1. *Sentido etimológico del término*

El término "educar" tiene una etimología ambivalente, pues puede proceder tanto de *educare* como de *educere*, términos latinos que guardan a su vez una gran riqueza significativa. *Educare* significa "criar, cuidar, alimentar y formar o instruir;" está emparentado con *ducere*, que significa "conducir", y en la voz pasiva significa "crecer". *Educere* significa "sacar o extraer, avanzar, elevar". Tal polisemia originaria, lejos de connotar ambigüedad, manifiesta la analogía lógica que expresa la pluralidad de

dimensiones operativas que encierra la educación. Su significado no es vago o confuso, sino al contrario, rico en precisiones y referencias conceptuales, análogamente a como es fecunda la profunda realidad humana que denota.

En primer lugar, se descubre una referencia a actividades materiales, como alimentar y extraer. La relación con la nutrición es más que una metáfora ocasional. También el término griego *paideia*, que designa a la educación, significa originariamente "nutrición", y este sentido es más que un dato histórico, pues perdura a lo largo del tiempo, casi hasta nuestros días: todavía a finales del siglo pasado se podía encontrar un libro que con el título de *La educación de las abejas*, resultaba ser un tratado de apicultura, esto es, de nutrición y cuidado de las abejas. La etimilogía de "educación", en su conjunto, muestra unos sentidos materiales correspondientes a actividades físicas usuales en la sociedad, y que son imágenes o semejanzas de la acción educativa. De la consideración de tales sentidos, pueden concluirse ya ciertas notas conceptuales implicadas en la noción de educación:

a) la educación no es tanto "poner dentro", sino más bien "sacar fuera", o sea, extraer; lo cual supone que hay algo en el educando, objeto de la acción del educador, cuya actualización le da sentido;

b) "criar", más ampliamente que "alimentar", sugiere la existencia de un dinamismo propio del educando que debe favorecerse o promoverse; no se trata, pues, de una tarea productiva o fabril; la causa propia de tal dinamismo es ajena de suyo al educador, que puede —eso sí— potenciarla;

c) el significado de "avanzar" supone progreso; la acción de educar conlleva una mejora para quien se educa;

d) "elevar", por otra parte, acentúa este sentido de mejora, otorgándole valor de eminencia;

e) "conducir" remite a una acción inteligente de quien educa, orientada por una finalidad;

f) por último, en todos estos sentidos se recoge implícitamente el carácter de *relación* que tiene la acción de educar; no es nada que un sujeto —educador o educando— puedan realizar por separado o sin contar con reciprocidad en la actuación del otro; dicho de otro modo, no se puede educar uno mismo, ni tampoco se puede educar sin contar con la respuesta activa de quien se educa.

Trascendiendo el plano de las actividades físicas a que se refiere primigeniamente el término "educación", debe atenderse a las implicaciones que comportan tales elementos en las acciones espirituales. Teniendo una referencia originariamente material, y no perdiéndola del todo en las diferentes culturas, ya desde muy pronto *paideia* y *educare* empiezan a representar la actuación propiamente humana, o sea, espiritual. Así se ve ya claramente en Áristóteles, cuando plantea si la *paideia* debe ocuparse más de la inteligencia o del carácter del alma[2], es decir, si al educar debe atenderse más al desarrollo del entendimiento o la formación de la conducta. Aún en nuestros días continua vigente la pregunta de Aristóteles y la dificultad que le mueve a plantearla: no hay común acuerdo sobre la naturaleza intelectual o moral de la virtud —*areté* —. La educación, pues, se consolida como acción espiritual desde su origen, llegando a designar propiamente a tal tipo de actuación, lo que es un proceso frecuente en la evolución semántica de los términos de las lenguas clásicas; así por ejemplo, de *liber* —el adolescente que alcanza la capacidad genésica— viene *libertas*, la capacidad de obrar desde sí.

En la etimología de "educar" se apuntan también otros rasgos conceptuales derivados de los aspectos inmateriales supuestos en su significado:

a) se trata de una acción, no de una cosa u objeto; desde la consideración predicamental o categorial, la educación no tiene carácter sustancial, sino accidental; lo cual, por otra parte, no significa que sea algo irrelevante ni adventicio al ser humano;

b) conviene al hombre en cuanto hombre, pues si es posible hablar de la crianza o nutrición en los animales, ésta se refiere sólo a los aspectos materiales u orgánicos; si tras la cría de los animales, cabe una actividad humana destinada a conseguir de ellos el ejercicio de unas determinadas habilidades que, de suyo, no se hubieran desarrollado, eso es ajeno a la crianza: es adiestrar, pero no educar; por eso se entiende la educación como la vía para la *humanización* de la vida, proporcionando los medios para que se pueda llevar una vida propia y enteramente humana;

c) educar tiene un sentido integrador y de integridad, pues así lo reclama la naturaleza humana compuesta de materia y espíritu; no cabe atender separadamente al desarrollo del cuerpo y de la mente, ni a sus diversas potencias o capacidades operativas; la unión sustancial que define al ser humano comporta que la educación sea integral, del ser humano

2. ARISTÓTELES, *Política*, IV, 15, 1337 b 37-40.

entero: "La inteligencia del hombre no está solamente en la cabeza, sino también en sus dedos"[3];

d) la educación, aunque atienda a todas las instancias operativas, incide primordial y directamente en la razón, de tal manera que pudiendo alcanzarse una eficacia notable en el ejercicio de algunas potencias, no cabe hablar propiamente de educación si ese desarrollo no ha supuesto una mejora en la racionalidad; la unidad sustancial se vierte en continuidad operativa, posibilitada por la guía de la razón;

e) la actividad del educador tiene carácter de *ayuda*, de asistencia a los dinamismos activos del educando; éstos pueden ser potenciados o modificados mediante la ayuda pedagógica, pero el principio y los modos de dichos dinamismos provienen del educando; se admite tradicionalmente que el genuino agente de la educación es el mismo educando, y no el educador;

f) el crecimiento corporal del hombre tiene tope, o de lo contrario la materia no sería finita; pero "el hombre en cuanto tal es capaz de crecer sin coto. Por eso, para el hombre, vivir es radicalmente, principalmente, crecer"[4]. El hombre mismo, en cuanto ser racional, puede crecer indefinidamente y la educación, en cuanto que ayuda a ese crecimiento irrestricto, dura toda la vida del hombre.

Estas consideraciones sobre el término "educación" brindan valiosas notas o características conceptuales. No obstante, el análisis etimológico sólo es una aproximación lingüística, cuyos resultados deben ser corroborados por la experiencia y la reflexión intelectual. Pero al menos ofrece una conclusión que va a ser confirmada por el estudio posterior: la pluralidad de significados muestra la complejidad que deberá afrontarse, tanto en la práctica como en la teoría educativa. Esta complejidad, por otra parte, no puede considerarse como la suma o agregación de diferentes elementos inconexos: existe una íntima unidad analógica vertida en la relación entre los diversos sentidos del término. El estudio que conforma la Filosofía de la Educación debe estar presidido en todo momento por la atención a la unidad desde la diversidad; este principio cognoscitivo distingue a ésta de las restantes disciplinas que componen la Pedagogía, o sea, el saber educativo.

3. MARITAIN, J., *Pour une philosophie de l'education*, Fayard, Paris, 1969, 59.
4. POLO, L., *¿Quién es el hombre?*, Rialp, Madrid, 1991, 10.

2. 2. *Concepto de educación*

La primera manifestación de la complejidad antedicha es la inexistencia de una definición comúnmente admitida sobre la educación. Generalmente, cualquier definición de la educación se resiente ante el hecho de las múltiples dimensiones de la actuación educativa, fijándose preferentemente en una de ellas y relegando las otras. Se añade a dicha complejidad las diferentes perspectivas y doctrinas antropológicas desde las que se aborda necesariamente la educación por su carácter humano y operativo: según se entienda al hombre, así se entenderá su obrar y así la educación.

Por otra parte, la investigación continuada e intensiva sobre la educación sólo empieza a realizarse en el presente siglo, muy poco dado a definir, al menos en las llamadas ciencias humanas. Puede decirse que el pensamiento educativo es intemporal, en cuanto que numerosos filósofos y pedagogos han reflexionado y escrito sobre la educación desde la antigüedad; pero por el carácter práctico de la educación, la indagación se ha encaminado comúnmente a explicar las acciones pedagógicas que surgían al hilo de la consideración general del obrar humano. En suma: la Pedagogía no es todavía un cuerpo sistemático de conocimiento; consiste más bien en un repertorio de conceptos que pretenden iluminar las diversas dimensiones de la educación.

Con todo, pueden encontrarse interesantes definiciones o, al menos, sugerentes caracterizaciones de la educación. Entre las más significativas pueden considerarse la de Tomás de Aquino y la de Richard S. Peters. La primera interesa por ser la más rigurosa entre las antiguas, y la segunda por ser la que más proyección ha tenido entre las contemporáneas. Ambas son compatibles, pues no difieren esencialmente entre ellas, aunque se distinguen por las diferencias de perspectiva formal y de contenido conceptual.

2.2.1. *La definición de Tomás de Aquino*

A. Millán-Puelles, en su sólido estudio sobre la Filosofía de la Educación de Tomás de Aquino[5], muestra las dificultades lógicas y analíticas para encontrar una definición *en forma* de la educación en el pensamiento tomista; dichas dificultades dimanan de la imposibilidad de encontrar un sólo texto donde pueda leerse "educación es ..." No obstante, superadas dichas dificultades, se ratifica la opinión de la mayoría de los estudiosos sobre la definición real de la educación: "conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud"[6]. Las diferentes cláusulas de esta definición expresan las ideas nucleares sobre la educación como acción humana:

a) *conducción y promoción:* la educación no es un proceso espontáneo en la existencia; si el ser humano puede aprender por sí mismo, sin ayuda de nadie, cuando hablamos de educación nos referimos a un proceso guiado, en el doble sentido que expresa la definición: suscitado o promovido por una parte, y orientado o dirigido por otra; lo cual supone una intencionalidad consciente en quien educa, y una cierta *pre-visión* o anticipación de la finalidad;

b) *de la prole:* en el pensamiento tomista, la educación es una cierta prolongación del engendrar y el nutrir de los padres a los hijos; esta concepción de los padres como titulares primarios de la educación no es admitida hoy por todos; no obstante, expresa en su sentido profundo uno de los postulados indiscutibles actuales: el derecho fundamental del ser humano a recibir educación, distinto pero complementario al derecho a la subsistencia, y ambos esenciales al derecho inalienable a una vida digna;

c) *al estado perfecto del hombre en cuanto hombre:* obviamente, la educación no otorga la vida al ser humano, pero sí le procura lo imprescindible para que lleve una vida verdaderamente humana: no da la vida, pero sí *el estado de vida* que conviene al ser humano y a su naturaleza; en términos actuales se diría que la educación sustenta la *humanización* del ser humano, ayudando a realizar su condición personal;

d) *que es el estado de virtud:* esta cláusula expresa la idea de fin, con una inequívoca referencia ética; comprensiblemente, es la más discutida en la actualidad, pues la finalidad manifiesta operativamente el con-

5. MILLÁN-PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid, 1963.
6. *Ibidem*, 27.

cepto o idea del hombre que subyace a toda educación, y el terreno antropológico está plagado de controversias, en verdad, desde siempre, pero mucho más acendradamente en nuestro tiempo.

La definición de Tomás de Aquino, en su literalidad, tiene una reducida vigencia hoy. No obstante, el núcleo de su concepción se mantiene firme, expresando la esencia de la acción educativa.

2.2.2. *La noción de R.S. Peters*

El más reconocido filósofo de la educación en la actualidad, Richard Stanley Peters, tampoco tiene una definición en forma de la educación; más aún: ni siquiera llega a definirla materialmente; esto es, no puede encontrarse en su obra una frase o proposición que exprese esencialmente la naturaleza de la educación. No obstante, y aparte de la mayor actualidad, su noción tiene un interés complementario respecto de la definición tomista, pues se asienta más en la referencia recíproca: si Tomás de Aquino ha contemplado inmediatamente la educación desde la tarea del educador —los padres en su caso—, R. S. Peters atiende más a quien recibe la educación, al "hombre educado", como gusta en llamarle. Su obra adolece de cierta dispersión, pues consta de artículos o escritos particulares y ocasionales, y no de tratados generales y sistemáticos. No obstante, de su lectura pueden extraerse tres rasgos esenciales que son el contenido de su noción de educación, resumidos por él mismo[7]:

a) el hombre educado tiene —como consecuencia de su educación— *una forma de vida valiosa y deseable por sí misma,* y no porque sea útil para otra cosa; así, puede haber alguien que se dedique a la ciencia por los beneficios que puede reportarle —a sí mismo, o incluso a los demás—: podrá llamársele "científico", pero no será propiamente *un hombre educado;* lo cual no debe entenderse como inconsciente despreocupación por el propio bien o el de la humanidad. La insistente preocupación de Peters por el valor intrínseco de la educación es un dardo certero contra ciertas tendencias actuales que llevan a ver en la tarea educativa una mera preparación para satisfacer demandas circunstanciales; en cambio, para

7. PETERS, R.S., *El concepto de educación,* Paidós, Buenos Aires, 1969, 26 y ss.

Peters, la educación es algo propio y debido al hombre por la necesidad inmanente de su desarrollo como ser humano;

b) el hombre educado, cualquiera que haya sido el aprendizaje realizado, *deberá haber fomentado el conocimiento*, y no sólo permitir la adquisición de unas habilidades o destrezas operativas; por ejemplo, cabe que alguien sepa hacer algo bien, y de hecho lo haga muy bien; pero si ignora por qué y para qué lo hace, podrá ser entonces apreciado y solicitado como un excelente técnico, pero no será un hombre educado. Este desarrollo del conocimiento implica sobre todo la comprensión de los principios de su actuación; es otra vez, el rechazo a toda concepción utilitarista de la educación;

c) su conocimiento y comprensión no deben ser inertes: esto es, deben imbricarse en su visión del mundo y su sentido de la vida, potenciando activamente su actividad ordinaria; todas sus acciones y reacciones se configuran desde la educación que tiene, aunque no mantengan una relación directa a los elementos aprendidos; así, por ejemplo, el científico o el técnico que sean hombres educados, obrarán científica y técnicamente en todos los ámbitos de su vida, y no sólo en su ocupación profesional.

Como dice metafóricamente Peters, "ser educado no es haber llegado a un destino; es viajar con un punto de vista diferente"[8]. La educación, así, puede entenderse como *iniciación:* no como entrenamiento para algo concreto, sino como preparación para una forma de vida valiosa. Posteriormente, Peters reconocerá que la visión de la educación como iniciación resulta incompleta, falta de una concepción antropológica explícita y poco atenta a la dimensión social del hombre y la educación.

2.3. *Notas esenciales*

La complejidad de la acción educativa y su esencial carácter relacional entre dos sujetos agentes, hacen casi inasequible la formulación de una definición real de la educación que acoja completamente toda la variedad de elementos de modo satisfactorio y riguroso. Cabría hablar de "ayuda al perfeccionamiento humano", pero esta posible definición y otras

8. PETERS, R.S., *Education as Initiation*, The University of London Institute of Education, London, 1962, 47.

semejantes resultan excesivamente genéricas. Hay que ensayar entonces la vía indirecta de la definición descriptiva, enumerando sus rasgos o notas esenciales, que son las que se exponen a continuación:

a) *La educación es una acción.* Es evidente que educación significa la acción de educar; es decir que no se refiere a cosas, objetos o seres, sino a la actuación de dos seres. Es algo obvio, sin duda; pero sus implicaciones no lo son tanto. Cuando se estudia la educación, por ejemplo, debe adoptarse un talante diverso al de otras ciencias o saberes de carácter teórico. En un saber teórico, la realidad a conocer está dada en su ser ante la inteligencia, con independencia de ella. Sin embargo, una acción humana no es nada dado previamente a su conocimiento, pues precisamente se constituye desde el conocimiento humano: yo puedo conocer lo que han hecho otros, pero no conoceré verdaderamente una acción, hasta que no la haya realizado según mi conocimiento del fin y de los medios. La educación es un saber práctico y no se rige por tanto por el conocimiento de la verdad del objeto, sino por *la rectitud* de la acción.

b) *La educación es una acción recíproca.* Es imprescindible la concurrencia de las acciones del educador y del educando para que pueda hablarse realmente de educación. Se puede aprender por uno mismo, como también se puede enseñar sin ser atendido o comprendido; pero sólo cabe hablar de educación como acción relacional, esto es, como conjunción de las acciones de los diversos sujetos. Algunos han hablado de la conveniencia de distinguir entre heteroeducación y autoeducación, para acoger la realidad del aprendizaje solitario o, con otro nombre, del descubrimiento, la *inventio* clásica[9]; pero tal distinción confunde más que aclara. Indudablemente se aprenden cosas valiosas sin ayuda de nadie; pero tal aprendizaje no es educativo aunque sea *formativo*, o sea beneficioso para el aprendiz.

c) *La educación es una acción recíproca de ayuda.* Al educar se asiste a una acción del sujeto que aprende, se concurre al impulso natural de crecimiento propio del educando. Éste no es materia informe e indefinida ante la educación, que no puede transformar o modelar algo inerte. El principio de actuación educativa no está en el educador, sino en el educando. Como toda ayuda, debe ser proporcionada a los requerimientos o necesidades de quien la recibe, de quien realmente "se mueve". Es la primera advertencia de Tomás de Aquino, que además recoge el diccio-

9. Cfr. MILLÁN PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, 147-152.

nario: "dirigir, encaminar, doctrinar"[10]. Esta idea está preñada de consecuencias operativas, derivadas del carácter *protagonista* del educando, que podrían resumirse en la proposición de que lo primero en educación es el dinamismo propio del que aprende; afirmación que no es fruto de una benevolencia humanitaria sino del puro rigor lógico.

d) *La educación es ayuda al perfeccionamiento humano.* También el diccionario define este sentido de la educación, implícito en las nociones de Tomás de Aquino y R.S. Peters; educar es "desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc."[11] No puede considerarse educativa aquella asistencia que no busque intencionalmente elevar a quien la recibe, subviniendo una necesidad, pero al mismo tiempo ayudando a mejorar la potencia que la suscita. Ayudar a adaptarse no es educar, ni tampoco lo es el ofrecer resueltos los problemas; por el contrario, la acción educativa consiste más frecuentemente en suscitar dificultades e incitar a su superación con una discreta guía en el quehacer a realizar. Contemporáneamente se ha propuesto la tarea del educador como inhibición de su acción por una defectuosa comprensión del perfeccionamiento humano y de la libertad que lo sustenta. Según las recientes *pedagogías de la liberación*[12] (P. Freire, I. Illich, A. Neill, entre otros), el quehacer educativo consistiría en su autoaniquilamiento, para dejar obrar sólo al educando; tal concepción supone entender reductivamente la acción libre como liberación —"librarse de"— y el perfeccionamiento humano como espontaneidad predeterminada "naturalmente".

e) El perfeccionamiento humano, considerado en cuanto a las potencias del propio educando, se ordena *a* y *desde* la razón. La racionalidad no es excluyente, sino integradora de las restantes potencias humanas. La naturaleza racional del ser humano conlleva que todo acto, para que sea realmente humano, participe de la razón. El racionalismo llega a convertir a la razón en un tirano de los afectos, propiciando la reacción romántica —que aún perdura en nuestros días— en defensa del valor humano de los sentimientos. Enfrentadas la razón y las emociones en un erróneo planteamiento dicotómico, parece que sólo queda la alternativa excluyente: o la una o las otras. Se ha renunciado apriorísticamente a la búsqueda de la integración, y con este rechazo ha sobrevenido una renuncia —incons-

10. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española,* voz "educar", acepción 1ª.

11. *Ibidem,* acepción 2ª.

12. Cfr. SPAEMANN, R., *Crítica de las utopías políticas*, Eunsa, Pamplona, 1980, 249-275.

ciente, pero fehaciente— a la humanización de la vida. Para Aristóteles, en cambio, el problema no es ni la razón ni las emociones, sino la dificultad práctica de ordenar debidamente la una y las otras. Para él es evidente e ineludible que "la educación del cuerpo preceda a la de la mente, y, en segundo lugar, que la formación del apetito preceda a la de la inteligencia; pero la formación del apetito debe orientarse al intelecto, y la del cuerpo, a la del alma"[13]. El perfeccionamiento humano supone integración de las potencias, diversas por su naturaleza y, consiguientemente, por sus actos. Pero esa integración no significa mezcla indiferenciada ni composición equilibrada, sino ordenación, esto es, relación de prioridad respecto a la potencia que es constitutivo esencial de la unidad de vida de la persona: la razón. El desafío de Aristóteles no es sofocar o suprimir las emociones, sino "gobernar inteligentemente nuestra vida emocional", para que la razón pueda sacar provecho en sabiduría de las emociones[14]. La afectividad debe crecer perfectivamente, pero esto sólo es posible desde la dirección inteligente de la razón; de lo contrario, las emociones serán fuente de descontrol y desgobierno personal. Esta dirección o gobierno supone, ante todo, integración de la operatividad humana; integración que es la síntesis racional de la tendencialidad natural humana.

f) *La educación es formación de hábitos.* El ser humano se adueña de sí mismo mediante sus actos. Su perfeccionamiento personal no es una cualidad adventicia, sobrevenida a golpes o estirones de las potencias, como el crecimiento corporal en la adolescencia. El ejercicio continuo y constante de las acciones adecuadas conforman las potencias y acrecientan su poder. No se trata de meras costumbres rutinarias, que permiten hacer las mismas cosas del mismo modo, sino de los hábitos, que abren la posibilidad de afrontar nuevos quehaceres desde la solidez de una conducta estable, regida por el sujeto agente. El ser humano se apropia, en cierta medida, de sí mismo a través de su obrar; los hábitos realizan esa autoposesión del ser humano, condición de posibilidad de la felicidad. Se ha repetido —y con toda razón— que los hábitos se adquieren a través de la repetición de actos; pero no puede olvidarse que hábito significa también incremento en la potencialidad operativa y, por ello, crecimiento de las potencias cara al obrar futuro. Un hábito es una posesión; esto es, una adquisición en el pasado y, al tiempo, un recurso para el futuro.

13. ARISTÓTELES, *Política*, VII, 13, 1334 b.

14. Cfr. GOLEMAN, D., *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1996, 17.

Acumulando estas características o notas esenciales, cabría decir que la educación es *la acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenado intencionalmente a la razón, y dirigido desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos*.

Una tarea puede ser considerada verdaderamente educativa cuando reune todas estas características que la definen esencialmente. Esto, al menos, significa una corrección al sentir común de que la educación se realiza principalmente —y a veces se piensa que solamente— en las aulas. Ciertamente, en los centros docentes se educa institucional, vocacional y profesionalmente. No obstante, hay otros ámbitos de la vida humana que encierran potencialidad educativa, necesitando para su efectiva actualización que los sujetos actúen voluntariamente con ese sentido. Por ejemplo, nada impide que en el ámbito laboral, los profesionales establezcan una relación de ayuda recíproca intencional respecto del perfeccionamiento personal de los otros, a través de la mejora de sus acciones, lo que repercutirá en la formación de hábitos. Podrá hablarse entonces con todo rigor de que se está realizando una tarea educativa real —sumamente eficaz, por otra parte— aunque no sea institucional. De hecho, esta posibilidad es la más sugestiva de entre las que se ofrecen hoy a las empresas, que comienza a desarrollarse intencionalmente, e incluso es elemento de estudio teórico y práctico en todas las organizaciones económicas, demandado por las exigencias de las nuevas tecnologías de la información que configuran la sociedad postindustrial o sociedad del conocimiento[15].

3. La actuación educativa

Si la educación es acción y no un ser, como se ha dicho, el estudio de su naturaleza debe dirigirse al ámbito de la actuación humana. Cuando se habla de educar, en efecto, no se habla de lo que el ser humano es, que ya se presupone, sino directamente de lo que hace. Deberá considerarse primero la actuación humana, para pasar luego a esa particular actuación que es la educación. Pero, ¿cómo encarar semejante objeto de estudio? Su múltiple y compleja diversidad exige comenzar por distinguir unas acutaciones de otras según su sentido y especificidad; y para ello se requiere un

15. Cfr. Drucker, P. F., *Las nuevas realidades*, Edhasa, Barcelona, 1989, cap. XVI, “La educación en la sociedad del conocimiento”.

criterio de distinción que permita establecer las diferencias y mantener al tiempo las semejanzas. Este criterio, además, deberá ser radical y esencial para que pueda orientar el análisis posterior de la variedad concreta.

La consideración teleológica parece ser la mejor perspectiva de consideración de la actuación humana, por ser la finalidad el elemento que le confiere racionalidad. Para entender cualquier acción humana es prioritario conocer su finalidad; desde ella se juzgan luego sus características, conveniencia, valor, etc. *El fin* es el criterio de distinción.

Otra distinción conviene hacer dentro de la misma noción de finalidad, que clásicamente se formulaba como *finis operis-finis operantis:* el fin objetivo de la acción y el fin subjetivo del agente; pues, por ejemplo, el fin del comer es nutrirse, pero se puede comer también por el placer del gusto, y si esta finalidad prevalece se puede llegar a desnaturalizar la alimentación. En este caso hay que armonizar fin objetivo y subjetivo, y para ello es preciso ante todo distinguir uno de otro. El estudio de la educación o de cualquier actuación humana, en sí misma considerada, atiende lógicamente al fin objetivo, a la teleología propia de dicha actuación.

3.1. *La actuación humana*

Se puede obrar bien y, sin embargo, al tiempo, hacer algo mal. Es posible, por ejemplo, cocinar con esmerado cuidado, siguiendo la receta paso a paso, con el deseo presente de hacerlo bien, y, sin embargo, por un percance imprevisto —las especias o los ingredientes desvirtuados— el guiso sale mal y no se puede comer. Se dice entonces que la intención era buena para salvar al cocinero. Pero aquí no se trata de la finalidad subjetiva, como se ha dicho, sino de la objetiva o propia de la acción. En este caso, más preciso sería decir que se *obró* bien, pero se *hizo* mal.

Desde esta perspectiva se descubre que en la actuación humana hay al menos dos órdenes de finalidades objetivas, que se distinguen también en el lenguaje con dos términos diversos: no es lo mismo *obrar* que *hacer*. En la lengua latina también estaba presente esta distinción —*agere* y *facere*—, así como en la griega —*prattein* y *poiein*—. Ya Aristóteles llama la atención sobre la importancia de esta distinción[16]. Actualmente, se ha difu-

16. Cfr. *Metafísica*, IX, 1048 b; *Ética a Nicómaco*, I, 1094 a.

minado la frontera entre ambas expresiones, y así, parece que "hacer" se ha vuelto predominante en el uso cotidiano, en perjuicio de "obrar", lo cual es un indicio significativo de la preferente conformación pragmatista y utilitarista de la cultura contemporánea. Sin embargo, clásicamente el orden es inverso: el sentido eminente de la actuación humana es el de la acción *(práxis)*, pues tiene su fin en ella misma, a diferencia de la actividad productiva *(poíesis)*, y más noble es lo que da sentido y valor que aquello que lo recibe[17].

Cuando *se obra*, se habla de una acción que culmina en sí misma, que encuentra en su ejecución la finalidad propuesta —saber y querer guisar—; mientras que cuando *se hace*, la referencia es un proceso, una sucesión de movimientos que desemboca en un resultado final —el guiso—. El término "acción" es el más pertinente para designar lo obrado —*práxis* en griego—; mientras que "actividad" parece ser el nombre más propio de lo hecho —*poíesis*—. La acción surge de la potencia y su efecto permanece en ella: tiene una finalidad *inmanente*. Por el contrario, una actividad, tiene su efecto y cumple su fin en su producto, en algo extrínseco a la potencia: tiene una finalidad *transeúnte* o transitiva respecto de la potencia que lo causa. Tómese como ejemplo la diferencia que media entre mirar y construir, en razón de su sentido teleológico o final. Construir es una actividad, pues tiene carácter de proceso: se comienza, se realiza y se concluye; hay un discurrir operativo, una sucesión temporal; y además se determina por el resultado, que es el edificio construido. Sin embargo, mirar es una acción y su realización es instantánea; pues aunque una mirada dure un tiempo, permanece como tal acción del principio al fin, sin mediar en ella ningún proceso.

La diferencia entre acción y actividad se da en razón de la finalidad; al ser ésta transeúnte, lo que se pretende con la actividad es extrínseco a ella. En la acción, al ser la finalidad inmanente, lo que se procura no es nada ajeno a ella misma. El que mira, mira por algo: por ejemplo, para buscar un objeto perdido; pero esto es la intención subjetiva del que mira, no la finalidad objetiva de la acción de mirar. Aunque no se encuentre lo que se busca, se ha mirado. Al mirar, en ese mismo acto, se da completa y plenamente la mirada; mientras que al construir no se da instantáneamente el edificio.

17. Cfr. *Ibidem.*

Por otra parte, en razón de su finalidad transeúnte, la actividad debe cesar en algún momento; no se puede estar construyendo indefinidamente: al terminar el edificio —el producto externo de la actividad— ésta también concluye. En cambio, una acción no procura nada fuera de ella misma; por lo tanto, nada impide su conclusión; la acción sólo cesa por la voluntad del agente, pero no de suyo.

Se puede distinguir entonces entre *actividad* y *acción*, según las siguientes características:

a) la actividad tiene una finalidad *transeúnte* o *transitiva*, exterior a la propia actividad; la acción tiene una finalidad *inmanente* que se cumple en ella misma;

b) la actividad tiene una realización *procesual*, a través de una sucesión de pasos que desembocan en la finalidad extrínseca; la acción tiene una realización *instantánea*, en cuanto que alcanza su fin en su ejecución;

c) la actividad concluye en un producto final, en algo *hecho*; la acción concluye en ella misma, en lo *obrado*.

d) en una actividad, alcanzar el fin es *cesar* de actuar, mientras que no es así en la acción; en ésta alcanzar el fin es precisamente *actuar*.

e) una actividad supone la manipulación, modificación o transformación de una realidad extrínseca; una acción, aunque tiene como referencia alguna realidad u objeto extrínseco, lo deja intacto: lo que se transforma o modifica es la propia capacidad o facultad de obrar.

Esta neta distinción no implica, empero, que cada actuación humana concreta sea pura y meramente acción o actividad. Cada acto humano se entrevera de ambas, que son así dimensiones de toda actuación humana. No obstante, casi siempre hay un predominio de una sobre la otra; en los ejemplos propuestos, construir conlleva una acción como es pensar o imaginar el edificio que se construye; y mirar supone la actividad física del ojo, discurriendo de un lugar a otro. Pero según lo dicho, mirar es principalmente una acción, y construir una actividad.

La vinculación de actividad y acción explica la tergiversación del obrar en hacer que se comentaba antes. En toda actuación se realizan las dos dimensiones, y por eso el sujeto puede variar la prelación de una u otra. Es decir, puede transformarse el sentido —la finalidad— de una determinada actuación, realizándola según la dimensión secundaria. Así, puede obrarse con la finalidad de obtener un rendimiento de lo obrado, y

no por la finalidad inmanente de obrar, y puede hacerse algo por ese propio hacer, no para obtener su resultado propio. Se puede amar, en efecto, para obtener un beneficio o correspondencia concreta, y también se puede trabajar por la complacencia misma en trabajar; lo primero sería transformar una acción en actividad, y lo segundo, transformar una actividad en acción.

Posiblemente, la más perjudicial tergiversación que puede darse —y que de hecho se da— es la que afecta al conocimiento humano. Entre las formas de la acción humana —*práxis*—, se encuentra el conocimento, que puede llegar a tener el más alto grado de inmanencia teleológica. En ciertas ocasiones, la inteligencia conoce con una ulterior finalidad práctica, para obrar o para hacer algo; pero otras veces la finalidad de conocer es absoluta y plenamente inmanente: al conocer no se pretende otra cosa distinta que conocer. Es el principal y más natural impulso humano: el ejercicio de la razón. Es la pura acción considerada en sí misma: la *eupraxia*, la mejor *práxis*, según la definía Aristóteles. Su realización era la *theoría*, término que muy imprecisamente puede equipararse al nuestro de "teoría", esto es, especulación abstracta y genérica, desligada de la vida práctica. El conflicto entre teoría y práctica —en el sentido actual de los términos— ha sido denunciado a menudo como el mal radical de la cultura moderna. Para salvar esa oposición se han realizado propuestas concretas que, no obstante, han caído frecuentemente en la propia trampa sobre la que alertaban por una defectuosa comprensión de los términos. En el ámbito pedagógico es un ejemplo el intento, lúcido en la denuncia, pero frustrado en la solución, de W. Carr y S. Kemmis[18].

El reduccionismo de todo conocimiento a mera actividad, olvidando su dimensión prioritaria de acción, es uno de los más graves y radicales problemas de la educación y la cultura contemporáneas. La consideración de la finalidad cognoscitiva en términos de productividad —por ejemplo, la justificación del conocimiento científico por sus resultados pragmáticos en la actividad técnica— perturba el mismo conocer humano, sofocando su auténtico sentido y valor. Si sólo se conoce para hacer algo, la perdida del sentido ético en la cultura y de las humanidades en la educación, son consecuencias lógicas e inevitables.

18. Cfr. CARR, W. & KEMMIS, S., *Teoría crítica de la enseñanza* (título original: *Becoming Critical*), Martínez Roca, Barcelona, 1986.

3.2. *La actuación educativa: enseñar y aprender*

La actuación educativa, como toda actuación humana, participa de las dos dimensiones de acción y de actividad, que se corresponden con las dos actuaciones esenciales de la educación: *enseñar* y *aprender*. Como ya se ha dicho, puede aprenderse algo por uno mismo, pero no se habla entonces de educación, sino de *descubrimiento*. La integración de ambas actuaciones, enseñar y aprender, es la esencia de la educación; para poder hablar de educación debe darse una actuación recíproca, bajo la sencilla fórmula de que alguien enseña algo a otro.

Sin embargo, esta elemental y simple afirmación encierra una gran complejidad que sitúa a la educación entre las más peculiares y arduas actuaciones humanas. Son dos sujetos implicados, que deben integrar su actuación, siendo cada una de ellas radicalmente diversa de la otra; pues la enseñanza es actividad mientras que el aprender es acción. Esto significa ante todo predominancia de una u otra finalidad, según se ha dicho. El educador es tal porque enseña algo, o sea, porque realiza una actividad productiva, con finalidad transeúnte, mediante un proceso que culmina en algo hecho, extrínseco a la potencia: *la lección*. Pero frente a los resultados o productos de la mayoría de las actividades humanas, el producto de la enseñanza tiene un sentido transitivo: la lección sólo es tal en la medida que pueda suscitar un aprendizaje en el educando o aprendiz. Dicho aprendizaje, en puridad, tiene una finalidad inmanente, que no impide otras consecuencias transitivas, pero no encuentra su sentido en ellas; así por ejemplo, del aprendizaje de la química se puede sacar la capacidad de hacer bombas u otros compuestos dañinos, habilidad seguramente ajena a la educación recibida.

El aludido reduccionismo pragmático del conocer humano lleva en ocasiones a concebir precipitadamente el aprendizaje como actividad, de tal manera que sólo se justificaría aquel conocimiento que fuera válido para *hacer* algo. No obstante, el conocimiento es eminentemente *una acción*, lo cual significa —y esto resalta especialmente desde una perspectiva pedagógica— que al conocer se desarrolla la razón, y con ella el ser humano. Pues en educación no puede ser válido cualquier conocimiento, sino sólo aquél que promueva el perfeccionamiento humano, es decir, el que mejore intrínsecamente la potencia cognoscitiva. Así, por ejemplo, no es extraño que se conciba el aprendizaje principalmente como vía para superar los exámenes, o en una visión más trascendente en apariencia,

como camino necesario para posteriormente poder hacer algo complejo, por ejemplo, un trabajo profesional. Sin embargo, el perfeccionamiento humano no puede ceñirse a la dimensión laboral de la vida, por muy importante que ésta sea. Para que el conocimiento desarrollado en el aprendizaje pueda considerarse como educativo, deberá ser tal que ante todo mejore la inteligencia en sí misma, potenciándola según su propias exigencias; es decir, desarrollándola según su naturaleza racional: en definitiva, *formándola*.

El aprendizaje es educativo si, mediante la enseñanza, resulta formativo; si a través de las lecciones se aprende lo enseñado y esto implica un crecimiento constante de la potencia cognoscitiva, y no sólo un mero acopio de conceptos. Frecuentemente se contrapone *instrucción* a *formación* para distinguir el aprendizaje que se realiza por acumulación ordenada de conceptos, al que tiene lugar mejorando la inteligencia del aprendiz. Sin embargo, tal distinción no debe exasperarse hasta el punto de considerar contradictorios a ambos términos. La inteligencia sólo puede perfeccionarse gracias a las nociones aprendidas; por lo tanto, es imprescindible la incorporación de ideas para la formación intelectual. La actividad de enseñar debe propiciar una buena instrucción en el aprendiz, pero como medio idóneo para un aprendizaje educativo, esto es, para la formación intelectual. La frontera entre instrucción y formación no es abrupta; el paso de una a otra es fruto tanto de la técnica docente de quien enseña como de las disposiciones discentes de quien aprende. La integración de ambas, la inicial actividad docente y la consecutiva acción formativa, constituye la actuación educativa en su plenitud. Esta plenitud no es una excelsa y rara actuación, lograda en destacados y excepcionales momentos, sino el cotidiano y ordinario quehacer del maestro que encuentra una respuesta proporcionada en el discípulo, por la que éste ensancha y consolida su inteligencia en la tarea de aprender.

La educación, como ya se ha dicho, es una *ayuda*. Esto supone que el producto de la actividad —la lección en el quehacer docente— debe suscitar una acción en el aprendiz. De modo análogo, la actividad de curar, promueve el restablecimiento de la salud; de ahí el tradicional paralelismo establecido entre medicina y enseñanza: cura del cuerpo y cura del alma. No obstante, analogía no es identificación, y ni siquiera equiparación: obviamente, la formación humana es de un rango superior al bienestar psicosomático, y su prosecución es siempre más compleja que la terapia médica, aunque en ocasiones no lo parezca así. Generalmente, se concede más prestigio al médico pues se considera que su labor no es asequible a

todos, mientras que la enseñanza, sí. Indudablemente, cualquiera puede enseñar las cosas que sabe a otro, y éste podrá aprenderlas. Pero enseñar un saber de modo que promueva continuadamente una acción formativa en el aprendiz, no está al alcance de todos.

3.3. *La actividad de enseñar: la docencia*

La enseñanza es una actividad transitiva o transeúnte y culmina en su producto, que es la lección. Esto no significa que el docente no realice una acción inmanente; pero no es la dimensión predominante que defina su actuación. La enseñanza cumple las condiciones requeridas para que una actuación pueda considerarse actividad: su finalidad es exterior a la misma actividad, se realiza procesualmente, desemboca en algo hecho —la lección—, concluye en un determinado momento y construye o modifica una realidad extrínseca a la potencia, que en este caso es el lenguaje.

Enseñar es mostrar algo mediante signos; en la educación, mediante signos lingüísticos preferentemente. Etimológicamente, "enseñar" deriva de *insignire —insignare* en el latín vulgar—: marcar, delimitar, señalizar. Puede pensarse que, si fuera posible traer todas las cosas a la presencia del que aprende, tal vez no harían falta signos, y por lo tanto, sobraría la actividad docente en educación. No es una fabulación excéntrica, pues según se presentan en ocasiones las virtualidades pedagógicas de las nuevas tecnologías de la información —sobre todo en los medios audiovisuales—, parece que está próxima la extinción del profesional docente a causa de la representación de la realidad mediante imágenes. Por otra parte, la aplicación inmoderada del principio de la experiencia subjetiva en el aprendizaje, postulada más templadamente por J. Dewey entre otros, sugiere la misma funesta conclusión para el gremio docente. En alguna propuesta de esta índole, reforzada además por una reducida y parcial comprensión de la libertad humana como liberación, se ha llegado a propugnar explícitamente la anulación de toda enseñanza en pro de la educación[19], según se apuntó antes.

Sin embargo, no se puede aprender nada si no es a través de signos. La primera obra que examina detenidamente esta posibilidad es el

19. Cfr. ILLICH, I., *Educación sin escuelas*, Península, Barcelona, 1975.

De Magistro de San Agustín, un breve escrito de inagotable fecundidad aún en nuestros días. Lo cierto es que la razón humana no puede hacerse cargo de la realidad si no es mediante conceptos, y éstos son signos de las cosas. Las mismas imágenes son también signos de los objetos reales. Tiene cierto sentido valorar más unos signos que otros, por ejemplo, los icónicos o simbólicos, más que los lingüísticos; pero es absurdo negar su propio valor e ineludible lugar en la enseñanza. Es posible que —como se dice— una imagen valga más que mil palabras, pero también es verdad que lo que dice una palabra no lo dicen mil imágenes.

La enseñanza es obviamente una actuación comunicativa, y por eso su recurso habitual es el lenguaje; sin excluir ningún tipo de signos, a la postre, el quehacer docente revierte en el lenguaje, medio comunicativo por excelencia. Actualmente, la didáctica —nombre pedagógico del saber propio de la enseñanza— desarrolla su contenido principal y casi exclusivamente desde planteamientos y perspectivas formales; se dedica así al estudio de métodos de disposición de los conceptos que deben aprenderse —la programación didáctica—, o de organización docente de los aprendizajes —diseño curricular—. Son vías legítimas de estudio e investigación; pero se echa en falta la consideración de la materia propia de la enseñanza, que es el lenguaje.

Sobre el lenguaje y su vertiente educativa se han realizado estudios en las últimas décadas, pero sus resultados no han sido conclusivos, pues estaban determinados por una corriente de pensamiento de origen positivista, hoy ya preterida, pues ha terminado en una vía muerta: la filosofía analítica o filosofía del lenguaje, derivada del neopositivismo lógico. La novedad de sus planteamientos y la misma pujanza como corriente filosófica en los años 60 y 70, suscitó interesantes estudios, como los de P.H. Hirst, G.F. Kneller, I. Scheffler y el mismo R.S. Peters[20]. Desde intereses diversos, y en una posición fenomenológica, está la obra de O.F. Bollnow[21], que abre sugerentes propuestas —aunque tampoco proseguidas— para una investigación ulterior.

La enseñanza requiere un uso específico del lenguaje, que no es el propio de la ciencia o del saber objeto del aprendizaje. Debe atenderse a la vertiente comunicativa interpersonal en el lenguaje, antes que a la propiamente enunciativa del discurso; entre la triple dimensión lingüística, que

20. Para una visión de conjunto de esta tendencia desde una perspectiva pedagógica, cfr. Esteve ZARAZAGA, J.M., *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*, Anaya, Madrid, 1979.

21. BOLLNOW, O.F., *Lenguaje y educación*, Sur, Buenos Aires, 1974.

es la semántica, la sintáctica y la pragmática, es esta última la de preferente consideración en la enseñanza, donde no debe olvidarse que "el signo no sólo es signo *de* algo, sino signo *para* alguien"[22]. La enseñanza educativa no puede constituirse como divulgación científica o sapiencial, y no le corresponde el exclusivo uso del lenguaje conformado en la ciencia. La dimensión pragmática del lenguaje en la enseñanza se traduce en un uso *retórico* del lenguaje[23].

El sentido que tiene el término "retórico" en la actualidad es frecuentemente peyorativo: discurso vacío de verdad, con el proposito de defender un interés particular. Sin embargo, esto es un error proveniente del uso indebido del término. Realmente, cuando se entiende así la retórica, se la está confundiendo con la sofística, que sí responde a ese concepto. El saber como instrumento para justificar socialmente un interés individual o de grupo es lo que define a la sofística antigua y a la moderna, que quiere reducir todo saber a *ideología*. La retórica, en cambio, no quiere convencer, sino *persuadir*; no reclama directamente un asentimiento a la verdad propuesta, sino que quiere presentar ésta de modo que mueva a la acción.

El discurso retórico se diferencia del científico porque éste pretende informar, mientras que aquél pretende también, y al tiempo que informa, persuadir. El conocimiento de la verdad, por sí sólo, no mueve a la acción; se precisa que la verdad, además, sea enseñada como *verosímil*, como semejante y análoga a otras verdades de carácter práctico, poseídas ya por el sujeto: en esto consiste la persuasión. Cuando alguien es informado de algo, adquiere un nuevo conocimiento; pero si solamente hay eso, lo más seguro es que apenas incida en su acción, aunque pueda modificar su actividad. Una enseñanza que sea educativa se define precisamente —ya se ha dicho— porque su resultado debe promover una acción en el educando; si no lo consigue, o si lo consigue por casualidad, no hay enseñanza educativa. Por lo tanto, una enseñanza concebida como simple presentación de información, no es educativa, por muy verdadera y rigurosa que sea la información presentada.

Cuando alguien es persuadido de algo no sólo entiende el sentido conceptual, sino que lo refiere a sí mismo, aprobándolo o rechazándolo; de este modo, la enseñanza suscita una acción. La enseñanza educativa infor-

22. NAVAL, C., *Enseñanza y comunicación*, Eunsa, Pamplona, 1995.

23. Cfr. NAVAL, C., *Educación, Retórica y Poética*, Eunsa, Pamplona, 1992.

ma; pero sobre todo persuade; puede llevar al asentimiento o al rechazo, pero nunca a la indiferencia ante la lección.

El cientificismo presente en la cultura actual ha perjudicado notablemente a la concepción de la enseñanza, sobre todo, mediante su exigencia de un lenguaje puramente denotativo. La reducción de la enseñanza a presentación de información objetiva, según los requisitos epistemológicos y metodológicos de la ciencia, ha llevado a valorar la actuación docente según esos cánones. Por eso, el lenguaje de la enseñanza se avalora en la medida en que reproduzca el discurso científico lo más fielmente posible, adaptándolo a la ignorancia del aprendiz. Así es como se ha ido cercenando progresivamente la dimensión retórica de la enseñanza. En la actualidad se está percibiendo intensamente este vacío: aparece bajo el problema de la motivación, es decir, de la carencia de recursos intrínsecos en la enseñanza para mover a la acción. Esta situación recuerda el juicio satírico de P. Coombs sobre los objetivos y procedimientos de la enseñanza superior, trasladable cada día más a la enseñanza media: "conseguir que lo que está en los papeles del profesor, pase a los papeles del alumno, sin pasar por la cabeza de ninguno de los dos."

3.4. *La acción de aprender: la formación*

Es obvio que pueden aprenderse muchas y diversas cosas de distintas maneras; pero no parece ser tan evidente la diferencia de intencionalidad que se da en los posibles aprendizajes. Por ejemplo, se puede aprender mecanografía al tacto o a conducir un automóvil; en estos casos, la intencionalidad docente, como la discente, se reducen a la adquisición de una destreza o habilidad psicofísica, útil para realizar otras actividades. La diferencia que media con el aprendizaje de la historia o las matemáticas es la inmediata intencionalidad formativa en el docente y —cabe suponer— también en el aprendiz. Formación significa perfeccionamiento del discente, y por ello el aprender debe ser predominantemente acción, y no actividad.

Como se ha dicho, la acción tiene una finalidad inmanente pues su efecto no revierte al exterior, sino que redunda en la potencia. Aquí está sin duda la clave del perfeccionamiento humano: en la mejora personal suscitada por el acrecentamiento de las potencias; sólo entonces cabe

hablar rigurosamente de educación. Por la misma naturaleza de la actuación humana, como consecuencia de la acción formativa se propician actividades transitivas; pero la intencionalidad educativa se dirige directa e inmediatamente a promover acciones en quien aprende.

La atención preferente a las actividades en educación, fruto del pragmatismo utilitarista predominante en la cultura actual, lleva a juzgar de los efectos formativos en razón de las actividades realizadas por los aprendices. Esto es así, porque no pueden percibirse las acciones inmanentes suscitadas por la enseñanza, y por ello deben evaluarse sólo las tareas observables, como por ejemplo, los exámenes. Pero es muy distinto tomar esas actividades como elementos definitorios y definitivos de la formación humana, a considerarlas como meros indicios, valiosos y significativos, pero sólo indicativos de la eficacia educativa.

La verdadera eficacia educativa no radica principalmente en las actividades realizadas por el educando sino en su acción inmanente de aprender, que es la realización del perfeccionamiento humano; dicho de otra manera, la eficacia educativa está en razón de la formación, no del aprendizaje. Como ya se ha dicho, la una no puede darse sin el otro; pero, una vez más, la cuestión es la prioridad que se les otorga en la actuación educativa. J. Dewey contaba como anécdota significativa un hecho real: en la fiesta de fin de curso, un grupo de alumnos recogió el premio anual por un brillante trabajo académico en educación cívica; al terminar la fiesta, lo celebraron rompiendo a pedradas las farolas que iluminaban el campus. En este caso, no cabe duda de que los alumnos realizaron una excelente actividad académica; pero es dudoso que dicho trabajo les reportara acciones formativas.

Es evidente que hay aprendizajes que no son formativos, y es obvio que a la educación no le interesan. Además del contenido ético del aprendizaje, para el quehacer educativo es previo su sentido pedagógico: es formativo el aprendizaje que suscita la acción inmanente. Formación es el nombre propio de la acción educativa en el que aprende. Psicológicamente, acción formativa es el aprender que requiere actuación intelectual, pero junto con ella, también debe haber actuación volitiva. La lección enseñada será realmente educativa, no sólo cuando posibilite el conocimiento, la comprensión intelectual, sino también cuando promueva el acto de la voluntad. La *práxis* o acción, sustancialmente, supone el uso activo de la voluntad —*créxis*—, es decir, el aceptar o rechazar, el querer o no querer. El perfeccionamiento humano conlleva la unidad de la persona y,

con ella, la integridad de su actuación: no cabe una acción intelectual —acción en sentido propio, con finalidad inmanente— que lo sea sin relación directa a la voluntad.

Es posible una pura *actividad intelectual*, en cuanto que la mente puede actuar de modo transeúnte, buscando elaborar un producto, obtener un resultado que da sentido a la actuación intelectiva. Es el uso discursivo de la inteligencia, que va pasando de unas verdades a otras en el conocimiento, pero que no es posible sin fundamentarse en unas verdades que no son adquiridas discursivamente, sino contempladas actualmente. *Contemplación* es el término clásico que designaba la actuación racional en la que se funden entendimiento y voluntad, comprender y querer, inteligir y asentir[24]. Desde la contemplación se hace posible y fecundo el conocimiento discursivo, basado en el razonamiento formal. También éste es una capacidad humana y, por tanto, debe ser promovida en la educación, pues es parte del perfeccionamiento humano; pero lo es en la medida en que participa de la acción imanente, subordinándose y ordenándose a ella. De nuevo reaparece la cuestión de la prioridad: si la actividad se rige por la acción o la acción por la actividad; si —dicho rotunda, pero verazmente— el sentido propio y definitivo de la actuación humana es hacer lo que se quiere, o querer lo que se hace. Esto último, sujetar la acción a la actividad en el *continuum* de la actuación humana, supone la negación práctica de la libertad[25].

En las actividades discentes, —un ejercicio, un examen, etc.— sólo muy indirecta y débilmente puede manifestarse la acción voluntaria. La reiteración de ciertas actividades es sin duda indispensable para el aprendizaje: sólo tras hacer muchas sumas, se aprende a sumar; pero el mero aprendizaje, el desarrollo de habilidades o destrezas mentales —o también psicomotrices— no siempre son formativas. El valor educativo de un aprendizaje no se decide por el rango científico o cultural del saber que se aprende, sino por su eficacia formativa, esto es, por el valor perfectivo para el sujeto que aprende, lo cual implica plena acción inmanente: actuación conjunta del entendimiento y la voluntad, o contemplación.

La contemplación es otro nombre de la *theoria*, tal como la concibe Aristóteles. Se entiende a veces como un estado de pasividad receptiva a

24. Ver más adelante, IIª parte, 2.3.

25. Esta afirmación requeriría probablemente más matización ya que en un sentido, "querer lo que se hace" puede ser también parte de la formación: que uno aprenda a querer lo que tiene que hacer.

causa de la apariencia o figura de quietud exterior que muestra el que contempla. Sin embargo, esta inactividad externa es precisamente el efecto debido de la intensa actuación interior. La voluntad tiene varios usos o momentos[26]. En primer lugar aparece como apertura originaria o tendencialidad primaria, inherente a la naturaleza humana; se manifiesta entonces en actos negativos o de rechazo: se quiere algo, pero no se sabe bien qué se quiere. El segundo momento es el de la fusión con el inteligir, que hace comparecer la realidad concreta que mueve a la determinación —positiva o negativa— de la voluntad: algo bueno o malo. Otro momento sería la actuación de la voluntad a través del hábito adquirido, donde tal vez la inteligencia no actúa en cada acto efectivamente, pero sí virtualmente, en razón de las sucesivas acciones y decisiones que han conformado dicho hábito.

La presencia de los actos propios de los distintos momentos de la voluntad configuran el aprender como formación, y especialmente es así en los actos propios del segundo momento; pues la inteligencia, al conocer, enfoca y sitúa el objeto de la voluntad, y ésta, al asentir o querer a lo conocido, se abre a nuevos objetos para la inteligencia. Cuanto más se conoce algo como bueno, más se lo quiere; y también, cuanto más se quiere algo, más se lo conoce en su realidad. Ante el análisis intelectual, este enunciado parece un círculo vicioso; pero no es nada más que una forzada expresión de la simultaneidad de actos —intelectual y volitivo— que se escapa a la actividad discursiva del análisis y es acogida por la acción comprensiva de la contemplación. Ésta es la acción formativa por excelencia, al ser la que mejor propicia el perfeccionamiento humano.

Desde esta consideración pueden entenderse algunos efectos de la reducción de aprendizaje a mera actividad; es decir, de las consecuencias que reporta una enseñanza que no busca promover una acción formativa o perfectiva del sujeto que aprende. Algunas de éstas son, por ejemplo:

a) reducir la educación a enseñanza, cifrando la eficacia educativa en la eficacia docente, concibiendo la respuesta del aprendiz como un efecto unívoco y necesario de la enseñanza; esto es, sin tener en cuenta la libertad orginaria del educando que modula dicha respuesta; la reducción de la lección —producto de la enseñanza— a presentación de datos, hechos o conceptos: en suma, a exposición de meros elementos cognoscitivos que justifican su pretendido valor "educativo" en el rango formal

26. Cfr. POLO, L., *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*, Aedos, Madrid, 1995, cap. V, 129-169.

del saber o ciencia que se enseña; los contenidos de la enseñanza se aprecian por su valor científico, intrínseco al saber, pero extrínseco al perfeccionamiento personal de quien aprende;

b) la consideración *funcional* de la personalidad del educando: se educa mejor quien mejor sabe realizar unas actividades de aprendizaje que están en función del resultado, como en toda actividad; dicho de otro modo: se supone que ha aprendido más quien mayor rendimiento ha obtenido en las pruebas de evaluación; lo cual es una trampa conceptual, pues no se trata de aprender *más*, sino de aprender *mejor*;

c) la pérdida de la noción de *hábito*, que expresa con toda propiedad el desarrollo perfectivo de la persona en términos de acción formativa, mientras que otras nociones —destrezas, capacidades, actitudes, etc.— se definen transitivamente, según la actividad a realizar.

d) el olvido, por fin, del fundamento ético de la actuación educativa, que sólo puede establecerse desde la afirmación de la prioridad de la dimensión de acción en la actuación educativa. Y hablar del fundamento ético no es designar indirectamente ningún código moral de comportamiento, sino referirse directamente a la libertad humana como germen esencial de la dignidad personal.

4. EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

La comunicación es hoy un tema de investigación en múltiples disciplinas de las llamadas ciencias humanas; no parece indebido, pues, ocuparse también de ella en una disciplina pedagógica. No obstante, las razones para su estudio en Filosofía de la Educación no son meramente circunstanciales; hay motivos intrínsecos y propios para su consideración, que podrían resumirse destacando un hecho: la enseñanza es una forma de comunicación. Frente a otras formas comunicativas, la intencionalidad formativa de la enseñanza modula específicamente la comunicación en la actuación educativa. La lección, producto o resultado de la enseñanza, es verdaderamente tal cuando suscita el aprender como acción inmanente o formativa, según se indicó páginas atrás. Esta formalidad definitoria de la educación presta a la comunicación unos rasgos peculiares, que la distinguen de otras formas, como, por ejemplo, de la propia y usual de los llamados *mass-media* o medios de comunicación, pues en este caso, por

definición, no cabe hablar de una intencionalidad docente, aunque a veces se den efectos formativos como consecuencia fortuita.

Se requiere una actividad propositiva de enseñar para que quepa hablar con rigor de educación. Y si esto es así, se está considerando una forma comunicativa propia y distinta desde su principio, tomando una vez más *principio* en sentido pleno: esto es, como comienzo, pero sobre todo, como razón de ser. El educador, al enseñar, se comunica de un modo particular, diverso del informador o comunicador público, aunque también se dirija a un grupo humano; la diferencia no está en el número de receptores de su acción comunicativa, ni tampoco en las condiciones del canal comunicativo, sino en la índole misma de la acción. No compete aquí examinar la mayor o menor eminencia o eficacia de la comunicación educativa frente a otras formas posibles; pero sí es pertinente señalar sus características propias, para lo cual es conveniente comenzar por una consideración genérica de la comunicación humana, aunque orientada en un aspecto concreto: la comunicación subjetiva o personal.

4.1. *Comunicación objetiva y subjetiva*

La más difundida noción de la comunicación humana la caracteriza como intercambio de información. Sin ser falsa, resulta reducida o incompleta, pues tras una primera reflexión, provoca más problemas de los que resuelve. Por ejemplo, ¿la abundancia o escasez de información conlleva mejor comunicación?; ¿puede haber comunicación mediante un acto intencional de silencio?; ¿cúal es el principal agente: el posesor o el destinatario de la información? Centrar la comunicación en la información compartida es una perspectiva fisicalista: atiende a los aspectos materiales y relega los aspectos formales, verdaderamente definitorios.

Según el diccionario, el término “comunicación” se muestra de complejo significado, pues como nombre de la acción del verbo “comunicar”, ofrece nueve acepciones distintas: manifestar, conservar, transmitir, consultar o propagar, entre otras. La referencia más sustantiva, en cuanto que puede rastrearse en las restantes, es la primera: *manifestar*; esto es, hacer partícipe a otro de lo que uno tiene. Este significado revela, por otra parte, el carácter derivado o secundario de la información, pues se puede participar de ella, pero también, por ejemplo, de su opuesto: la ignorancia.

Tras un sólido y detenido análisis filosófico e histórico, E. Redondo confirma el núcleo esencial de la comunicación según su referencia lingüística: la participación. De esta manera, la comunicación queda definida como "la relación real establecida entre dos —o más— seres, en virtud de la cual uno de ellos participa del otro o ambos participan entre sí; o también: relación real establecida entre dos seres en virtud de la cual se ponen en contacto, y uno de ellos —o ambos— hace donación de algo a otro"[27]; "la comunicación no puede definirse sin acudir al concepto de participación, la cual expresa ese hacer extensivo algo a otro, que es constitutivo esencial de la comunicación"[28].

Participar es *tener parte* en algo que otro ya tiene. Podría también caracterizarse como *posesión compartida*, efecto directo de una donación. Ésta es la primera nota que conviene destacar en el concepto de participación: la donación, esto es, la acción de un sujeto que da algo a alguien. Pues si no se diera tal donación, si la posesión se compartiera *ab initio*, no habría en rigor comunicación, sino *comunidad*.

Un segundo momento en la consideración de la donación muestra otra nota esencial en su referencia a la participación: es una donación que no supone pérdida; si así fuera, no habría posesión común o compartida. Participar es tener parte en algo que otro ya tiene. "No puede afirmarse que toda donación sea, en rigor, una comunicación, sino solamente aquélla que no supone empobrecimiento por parte del donante. Lo específico de la comunicación es precisamente esto: dar sin empobrecerse"[29]. Ese dar sin empobrecerse caracteriza acertadamente la noción de participación, al tiempo que muestra su rango de acción plenamente humana, pues sólo un ser espiritual es capaz de ella. La realidad material, en verdad, no puede compartirse sin pérdida; puede, si acaso, alternarse su uso o tenencia, pero no poseerse en común y simultáneamente: si se trata de lo estrictamente material, lo que uno tiene, le falta a otro.

La síntesis de unidad y dualidad que supone la participación —algo uno tenido por dos— es el fondo metafísico y antropológico que justifica todas las dificultades teóricas y prácticas que encierra la comunicación. Hacer partícipe de algo es, en efecto, postular un síntesis de unidad y dualidad. Y esta expresión, que formalmente expresa una aparente relación de contrariedad, es realmente una caracterización de la comunicabilidad en

27. REDONDO, E., *Educación y comunicación*, Ariel, Barcelona, 1999, 178.
28. *Ibidem.*
29. *Ibidem.*

el sentido de relación constitutiva, de la apertura trascendental del hombre en virtud de su ser participado. La acción comunicativa es, desde esta perspectiva, plenamente humana; no es una actividad más entre otras de la cual quepa prescindir: es una dimensión irrenunciable de la misma existencia humana.

Éste es un punto de vista antropológico resaltado por pensadores recientes, de muy diferente raigambre: K. Jaspers, G. Marcel, M. Scheler y K. Wojtyla, entre otros. Puede valorarse como una aportación fecunda a lo que podría llamarse una *antropología dinámica*: un estudio y reflexión sobre el ser humano, considerado desde su actuación ética más que desde su esencia metafísica, sin que una excluya a la otra. Acaso uno de sus aspectos con más proyección sea la respuesta atrevida y sugerente sobre uno de los posibles contenidos de la realidad participada o comunicada: la propia subjetividad. Obviamente, se da de lo que se tiene; y se tienen pensamientos, sentimientos, imágenes... pero también se tiene uno a sí mismo. La realidad de la autoposesión —que reaparecerá posteriormente en estas páginas— es seguramente el aspecto de mayor interés para la comunicación humana, y más si cabe para la realidad educativa. Indudablemente, hay unas limitaciones intuibles para la comunicación de la propia subjetividad: principalmente la sinceridad[30]; pero su posibilidad es innegable. La comunicación de la subjetividad, el hacer partícipe a otro no sólo de mis ideas o de mis emociones, sino de mi propio yo, conlleva además la exigencia de tener como referente a otra subjetividad: sólo ella en cuanto tal puede acogerme y reconocerme. Más aún: en esa acogida y reconocimiento del otro me descubro como un yo; en la afirmación del otro radica mi autoafirmación. Esta reciprocidad es otra dimensión esencial de la comunicabilidad, "que es, de esta suerte —dice Millán Puelles—, la vivencia de una comunidad que se hace explícita en la experiencia de sentirme instado justamente por un ser como el mío"[31].

Esta consideración abre las puertas a la radical distinción entre comunicación objetiva y comunicación subjetiva, personal o existencial, tratada por K. Jaspers[32] y especialmente por M. Scheler[33], cuyo análisis constituye la pauta de la siguiente exposición.

30. Cfr. REDONDO, E., *Educación y comunicación*, 234-236.

31. MILLÁN PUELLES, A., *La estructura de la subjetividad*, Rialp, Madrid, 1967, 363.

32. Cfr. JASPERS, K., *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1953.

33. Cfr. SCHELER, M., *Esencia y formas de la simpatía*, Losada, Buenos Aires, 1950, 303 y ss.

En palabras de E. Redondo, "la comunicación objetiva abarca esos aspectos del yo susceptibles de ser conceptualizados en un saber objetivo. Esta comunicación es un hecho que se da constantemente en el seno de la sociedad, en la que se establecen todas las relaciones humanas que son estudiadas por la psicología o la sociología"[34]. Se puede considerar al otro como objeto sin merma del reconocimiento de su dignidad; y muchas veces debe hacerse así por la exigencia derivada del entramado de relaciones sociales de todo tipo. Sin negar nunca la condición de persona, el trato puede ser *objetivo*: como cliente comercial, paciente médico, peatón urbano, etc. En este caso la comunicación se realiza considerando intencionalmente al otro como objeto para la acción. Entonces, a través de las palabras, puede participarse de ideas, afectos o intereses, es decir, de lo que podrían llamarse *contenidos* de la subjetividad; pero no de ésta misma.

En el marco de la comunicación objetiva es donde se realiza, por ejemplo, el intercambio de información que caracteriza adecuadamente esta forma comunicativa; pues todo elemento objetivo puede incluso ser convertido en unidades de información; en última instancia, incluso contabilizados objetivamente en *bits*. Esta forma o grado de comunicación sigue la vía del conocimiento racional, constitutiva de la objetividad; se decanta en un saber de objetos, obviamente comunicable sin apenas influencia de las subjetividades que se comunican. Aquí tiene sentido y justificación la demanda de una información objetiva como contenido comunicativo.

Otro asunto es la comunicación subjetiva, existencial, personal o interpersonal, según los diversos nombres que le dan los autores que la estudian. En ella, como expresa vivamente G. Marcel, hay que dar el paso del *él* al *tú*. K. Jaspers señala la insuficiencia de la comunicación objetiva para una plena relación humana, pero al mismo tiempo destaca su necesidad para propiciar la comunicación subjetiva, tal como se alude en ese "paso del *él* al *tú*" de G. Marcel. En suma: si se transciende el nivel formal de la relación social, puede realizarse la apertura a la consideración enteriza del otro como un yo propio y sustantivo. Entonces ya no es un objeto, un punto estático de referencia para la acción, sino otro agente del que se espera una actuación personal, con todo lo que esto conlleva. La reciprocidad es más intensa en la comunicación subjetiva, pues la consideración del otro como sujeto reclama una idéntica respuesta por su parte.

34. REDONDO, E., *Educación y comunicación*, 205.

M. Scheler señala que, frente a la vía del conocimiento y del saber objetivo, propio de la otra forma, la comunicación subjetiva se realiza por la vía de la acción compartida, con especial incidencia de los sentimientos individuales. La diferencia entre entender y comprender se realizaría aquí en la comunicación objetiva y subjetiva, respectivamente. También hay aquí conocimiento, pero en una forma especial que Tomás de Aquino llamaba conocimiento por *connaturalidad*[35], donde la intervención de los afectos es crucial. A través de la afectividad no se conoce la realidad objetivamente, pero en cambio se percibe el significado para mí, el valor que tiene lo conocido respecto de mi subjetividad. Percibo los afectos y sentimientos del otro —cuando lo considero y se me muestra como un *tú*— a través de mis sentimientos y afectos, y percibo, por lo tanto, sus valoraciones respecto de la realidad y de mí mismo. Será una percepción todo lo confusa que se quiera; pero no por confusa puede prescindirse de ella en el contacto con otra subjetividad. Sólo a través de la presencia se realiza ese conocimiento afectivo o por connaturalidad; y sólo con ese conocimiento se abren las puertas a la comunicación subjetiva o existencial.

En la comunicación subjetiva, además de esta intervención sustantiva de la afectividad, "hay otro elemento que la constituye, y que es como una especie de *puesta en contacto* de los términos que van a entrar en comunicación. Podría definirse como *presencia* del uno al otro, o de ambos entre sí"[36]. La participación afectiva se resiente de toda mediación objetiva, que puede ser considerada siempre en este sentido como alienante, como enajenante del otro; incluso la imagen fílmica resulta una mediación en este sentido, aunque tal vez la más débil. La presencia, el contacto directo, propicia la percepción de gestos e inflexiones de voz que modulan la expresión de la afectividad, sin la cual la comunicación subjetiva no puede llegar a realizarse.

La relación real de participación que define a la comunicación ofrece estos dos grados de profundidad o intensidad: comunicación objetiva y subjetiva. El valor y sentido de cada una depende de la forma comunicativa que se adopte, lo que supone una intencionalidad personal y también una forma específica de actuación que se adecue a ella.

35. Cfr. PERO-SANZ ELORZ, J.M., *El conocimiento por connaturalidad*, Eunsa, Pamplona, 1964.
36. REDONDO, E., *Educación y comunicación*, 180.

4.2. *La comunicación educativa*

Desde la comunicación humana se descubre la educación como dimensión antropológica esencial. En última instancia, puede afirmarse con R. Spaemann que "no hay ser humano sin los demás. El lenguaje, los pensamientos y sentimientos sólo se desarrollan en la comunicación. La riqueza de la realidad sólo se desvela mediante el lenguaje que nos une con los demás"[37]; nunca pensamos, conocemos ni sentimos solos. Tal evidencia, por su patencia inmediata, por ser algo obvio e indiscutible, parece invitar a ser pasada por alto con facilidad. De la misma manera que no nos ocupamos de la respiración ni de la naturaleza de la atmósfera por su inmediatez, tampoco nos cuestionamos que la comunicación con otros —hecho radical de la existencia humana— es la esencia misma de la educación. Tal relación no es una coincidencia ocasional entre dos órdenes de actuación humana —educación y comunicación—, sino el vínculo esencial entre el orden entitativo y el orden operativo del ser humano; éste sólo puede obrar en referencia a los otros, y es por medio de la comunicación, y especialmente, como recuerda Spaemann, mediante el lenguaje, donde se descubre la realidad. Por tanto, la realización del hombre, la formación humana, se une inextricablemente a la comunicación y a su desarrollo en el lenguaje. Estudiar la comunicación educativa no es sólo atender a un aspecto destacado de la educación, sino que es considerar a ésta desde una radical perspectiva antropológica.

Desde el análisis anterior que distinguía entre comunicación objetiva y subjetiva cabe preguntarse cuál es la forma propia de la comunicación educativa; pero si no se tiene en cuenta la consideración antecedente sobre la radicalidad de la relación entre comunicación y educación, difícilmente podrá entenderse que no es posible una respuesta excluyente: las dos formas de la comunicación, objetiva y subjetiva, son propias y constitutivas de la comunicación educativa, hasta tal punto que una y otra se dan, no simultánea, pero sí sucesivamente, en la relación interpersonal de enseñanza y formación.

La forma objetiva viene exigida por la misma finalidad de la enseñanza. Enseñar, como actividad en sí misma considerada, no es otra cosa que comunicar un saber objetivo, haciendo particípe al aprendiz del conocimiento del maestro. En principio, la relación educativa se fundamenta en

37. SPAEMANN, R., *Ética: cuestiones fundamentales*, 60.

un hecho bien simple, como ya quedó dicho: alguien, que sabe algo, lo enseña a otro que no lo sabe. La participación en dicho saber determina la comunicación, que debe realizarse en su forma objetiva; pues si no se logra esa participación en el saber objetivo, la enseñanza, sencillamente, se frustra. Y si no hay enseñanza, no hay educación.

Ahora bien: la enseñanza es educativa en cuanto es realmente capaz de promover la acción formativa; y esto conlleva necesariamente la incidencia en la subjetividad del aprendiz. Así, la relación educativa que se funda en la comunicación objetiva de un saber, se autotrasciende en la comunicación subjetiva entre el maestro y el discípulo. Se sigue el mismo proceso descrito por K. Jaspers y G. Marcel: comienzo en la comunicación objetiva, y acto seguido, por el reconocimiento de la alteridad subjetiva, prosecución en la apertura a la comunicación subjetiva. La lección, producto de la enseñanza, es tal si suscita una acción perfectiva en el aprendiz; tal acción es propia de la subjetividad discente, y por tanto, la comunicación debe modularse en su forma subjetiva para hacerla posible y fehaciente.

Esta apertura comunicativa de la forma objetiva a la subjetiva, encuentra su realización —desde una perspectiva fenomenológica— en un modo específico de la comunicación humana: *la conversación*. La etimología latina de "conversación" resulta esclarecedora. Es un derivado de *vértere*, que significa "girar, dar vueltas", no necesariamente en torno de algo, sino "girar", en sí y sin más. De *vértere* viene *conversari* que denota un amplio campo semántico: habitar, hallarse, dedicarse, presentarse, vivir *con...* Y *conversari* está emparentado con *convivere*, que significa "convivir", y específicamente, comer *con*, compartir los víveres. (Es la expresión de una realidad espiritual mediante los procesos materiales que la acompañan, fenómeno éste típico de las lenguas antiguas. Así la acción de convivir se expresa con la acción material de compartir un elemento esencial en su materialidad: el comer. De cohabitar, y de compartir los víveres, junto con ese girar o dar vueltas sin punto de referencia, viene "conversar").

La conversación es el libre intercambio de palabras que sólo puede realizarse en el marco de la comunicación subjetiva. No es definitorio de la conversación el tipo de pensamientos, ni tampoco su carácter excelso o trivial. Su característica esencial es que no persigue un resultado o una conclusión extraída del hablar; más bien parece que su finalidad es el contacto, la prolongación y sostenimiento de la presencia intersubjetiva.

Sin duda, hay un intercambio de información que mantiene una cierta comunicación objetiva; pero predomina claramente la forma subjetiva: más que hablar *de algo*, se pretende hablar *con alguien*. Por eso, como señala O. F. Bollnow, típicas situaciones de conversación son el encuentro en una estación de ferrocarril, esperando un tren que se retrasa, o en el propio tren, realizando un viaje, o en un café tras una jornada de trabajo. Es la forma de hablar que caracteriza a la tertulia, y que muestra cómo la conversación "sólo puede desplegarse en una atmósfera descargada de exigencias inmediatas"[38].

No obstante, este análisis fenomenológico, válido en su consideración general parece disfuncional desde una consideración pedagógica. Pues si se persigue ante todo comunicar un saber objetivo, ¿no es sacar de quicio la comunicación al relegar a un plano secundario dicho saber? Sin embargo, ¿no es menos cierto que la memoria reduplica su eficacia en la conversación; que se recuerda más pronta y vivamente la información participada en una conversación que la expuesta en un discurso objetivo? Se recuerda fácilmente lo esencial de una conversación, mientras que generalmente se requieren refuerzos —esfuerzo memorístico— para rememorar lo aprendido en una clase, conferencia o informe.

Las formas objetivas y subjetivas de la comunicación son fruto de una distinción de razón, con fundamento *in re*, pero sin resultar una separación en la esencia de la realidad. Análoga a la distinción vista antes entre actividad y acción, la comunicación objetiva y la subjetiva se complementan y entreveran en la actuación comunicativa, y esto se percibe nítidamente en la educación. Una y otra no se excluyen, sino que se superponen jerárquicamente en razón de la finalidad de la enseñanza: predomina la comunicación subjetiva por la intencionalidad formativa, pero sin desechar por ello la comunicación objetiva. Incluso más: ésta encuentra su modalidad propia —la docente, distinta de la meramente informativa— en cuanto se realiza de manera que se abra en todo momento a la comunicación subjetiva. El mismo Bollnow, tras haber destacado lúcidamente el valor comunicativo de la conversación, afirma que no puede realizarse en la enseñanza, en cuanto que ésta es un ámbito de trabajo y no de ocio, y en cuanto que se regula por objetivos concretos y se define por la búsqueda de un resultado inmediato. El diálogo docente se establece desde unos objetivos instructivos concretos que determinan a la comunicación de

38. BOLLNOW, O.F., *Lenguaje y educación*, 52.

un saber objetivo, y por tanto impiden materialmente la comunicación subjetiva[39].

Pero si no cabe materialmente la conversación en la enseñanza, ésta puede desarrollarse como tal, al menos formalmente. La enseñanza no se realiza *en* una conversación, pero sí *como* una conversación, en cuanto que su finalidad propia no es la exposición objetiva de un saber, sino la participación subjetiva en dicho saber. Y esto no es sólo la captación de unas determinadas ideas, por valiosas y verdaderas que sean, sino *la reproducción de los actos intelectuales* que generan dichas ideas. La comprensión objetiva de un saber requiere siempre dichos actos; pero mientras que en la mera información los actos intelectuales no son efectos intencionales suyos, en la enseñanza constituyen su objeto primordial. Como señala Millán-Puelles, en la enseñanza "las ideas no pasan al discípulo por una especie de transmisión conceptual. El que aprende tiene que ir reproduciendo lo que le va diciendo el que le enseña, y este reproducir es un verdadero producir los actos de intelección correspondientes a los que haga el maestro"[40].

En suma: la radical apertura de la comunicación objetiva a la subjetiva en la enseñanza implica que la comunicación educativa no se realiza solamente siguiendo los dictados de la lógica, rectora del saber que se aprende. La leyes lógicas son, sin duda, el entramado o soporte de cualquier saber; pero ni éstas, ni tampoco las leyes epistemológicas del saber constituyen el fundamento metodológico de la docencia. La formalidad subjetiva de la comunicación educativa exige una configuración diversa de la meramente lógica que, sin excluirla, la trascienda en orden a la implicación formativa del aprendiz. Manteniendo la vigencia de la lógica, la comunicación educativa se modula en la enseñanza mediante la *poética* y la *retórica*.

39. Cfr. *Ibidem*, 79-85.

40. MILLÁN-PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, 175.

4.3. *Dimensión poética y retórica de la enseñanza*

El lenguaje es el elemento —a la vez, capacidad y producto— que mejor muestra al ser humano, tanto en su esencia intemporal, como en su devenir histórico. No es sólo un apartado o una materia de enseñanza, todo lo importante que se quiera; sino que —en virtud de la naturaleza de la comunicación— es el medio esencial para la enseñanza y, al tiempo, es una finalidad radical para la formación humana. "No se trata sólo de concebir el lenguaje como medio de educación y de aplicarlo correctamente, sino de desarrollar al mismo tiempo el lenguaje del hombre como eslabón necesario en el devenir de sí mismo y de su comprensión del mundo. Brevemente, de educar en él su *lingüisticidad*"[41]. Cabría decir incluso que en la enseñanza formal, todo docente es —lo quiera o no— un maestro de lenguaje.

Así considerado, el lenguaje educativo se despliega en todas sus funciones lingüísticas; cuando menos, debe cuidarse especialmente —por la misma naturaleza y sentido de la enseñanza— la función conativa, y no sólo ni preferentemente la función enunciativa. Pensar que la mera declaración del saber, atendiendo solamente a las leyes lógicas, resulta suficiente para la formación humana es un efecto del racionalismo ilustrado moderno, que suele ignorar —entre otras cosas— el valor propio de la afectividad como motor de la actuación personal. La comprensión intelectual de la verdad no es causa próxima ni directa de la acción humana: de saber qué y cómo son las cosas, nunca surge espontáneamente la disposición a obrar. Se requiere entonces plantear la enseñanza "como una tarea para ayudar a que la vida personal se vea afectada por ella. Es decir, para que se pueda —en el más real sentido del término— *aprender*"[42]. Para conseguir esto, el lenguaje docente no puede quedarse en la función enunciativa, ni tampoco otorgarle prioridad en el uso habitual; esto sería mantenerse anclado en la forma objetiva de la comunicación. Si solamente se pretende hacer partícipe de un saber objetivo, cabe hablar de actividad instructiva, pero nada más. O. Willmann, en su clásica obra[43], define la *instrucción* como la exposición de un contenido espiritual con el fin de obtener la asimilación del mismo por otra persona. La finalidad docente de la instrucción así entendida se desentiende

41. BOLLNOW, O.F., *Lenguaje y educación*, 19.
42. NAVAL, C., *Enseñanza y comunicación*, 55.
43. WILMANN, O., *Teoría de la formación humana*, CSIC, Madrid, 1948, vol. I, 167.

operativamente de la formación. En cambio, en la enseñanza educativa, por su finalidad propia de promover la acción formativa, no puede buscarse sólo la asimilación lógica de unos conceptos, sino la incidencia de éstos en la actuación personal. Obviamente, hay saberes que propician esto más directamente que otros; por ejemplo, la historia ofrece múltiples posibilidades que no tiene la química, pues en aquélla se consideran acciones humanas que, de suyo, apelan eficazmente a la voluntad del que aprende. Pero también en la enseñanza de la química, mostrando tan sólo procesos materiales, puede suscitarse una acción inmanente, como sería la comprensión de los conceptos desde la pura intención de saber, y la reelaboración de la ciencia en relación con otros saberes ya poseídos por el sujeto, y sobre todo, en relación con su experiencia.

La enseñanza es educativa, esto es, promueve la formación, si su lenguaje tiene permanentemente —cuando menos en incoación— una función conativa, un uso intencional de los recursos lingüísticos capaces de excitar la afectividad, entendida ésta en su más amplio y profundo sentido: despliegue psicológico de la voluntad racional. Sólo así se puede realizar la comunicación subjetiva o interpersonal.

"El maestro actúa como intermediario entre la realidad y el discípulo con recursos retóricos y poéticos, ya que el silogismo lógico no mueve a obrar; resulta insuficiente e ineficaz, en un sentido, en la formación humana"[44]. El mero soporte lógico del discurso, no mueve a obrar; pero la persuasión retórica puede conseguirlo, aunque sólo de manera dispositiva y ejemplar[45]. Un discurso enunciativo o "científico" reclama el asentimiento lógico del oyente a la verdad teórica declarada, y nada más; un recurso poético y retórico busca la *persuasión*, o sea, el asentimiento intelectual, pero también, y sobre todo, la adhesión de la voluntad a la verdad práctica que sugiere. Esto se realiza de doble modo: excitando a la afectividad mediante la dimensión de belleza del discurso poético, por una parte, y mostrando además la verdad, no sólo como tal, sino como *verosímil*, esto es, como semejante y próxima a otras verdades ya conocidas y vividas por el aprendiz.

Naturalmente, hablar de la dimensión poética del discurso docente no significa expresamente que las lecciones deban estar versificadas (aunque tampoco conviene olvidar que desde la remota antigüedad grecolatina hasta el siglo pasado, era uso común el aprendizaje de narraciones versi-

44. NAVAL, C., *Enseñanza y comunicación*, 76.

45. *Ibidem*, 78.

ficadas para la formación moral). Aquí, dimensión poética indica la elaboración de un discurso que, sin perder nunca la primordial referencia a la verdad teórica que expone, atienda también a la ostensión de la belleza que contiene la verdad en cuanto que ambos, verdad y belleza, son trascendentales del ser. Se trata sencillamente de mostrar el *splendor veritatis*, el resplandor del ser dado en la verdad.

Por otra parte, la persuasión retórica se funda en la experiencia de la acción del oyente, presentando la verdad de modo que puedan establecerse prontas relaciones lógicas y afectivas, con otras verdades ya conocidas. De esta forma, la verdad es realmente aprendida: no se percibe solamente como posible, sino como asequible y realizable. Así ocurre, por ejemplo, con el recurso retórico de la metáfora, forma poética de la analogía lógica: al presentar algo desconocido tal *como es*, se expone una nueva verdad lógica; pero al relatarlo tal *como si fuera otra cosa*, ya conocida y vivida por quien aprende, se sugiere también una verdad práctica que puede incidir directamente en la tendencialidad humana, apelando a la voluntad y *con-moviendo* la afectividad. De modo parecido ocurre con los demás recursos retóricos.

La última razón de ser de las dimensiones poéticas y retóricas de la enseñanza está en la conveniencia de referir la instrucción a la experiencia: si se enseñan saberes prácticos, a la experiencia de la acción moral; y si se enseñan saberes teóricos, a la experiencia cognoscitiva. La necesidad de aprender partiendo de lo ya conocido es una afirmación intemporal, fruto del más elemental sentido común. Sin embargo, no llega a formularse como principio de acción pedagógogica hasta la modernidad, inicialmente en J.J. Rousseau y definitivamente en J. Dewey. Actualmente, esta orientación se percibe en la psicología del aprendizaje llamada *constructivista*, que, si bien está entreverada de otras discutibles consideraciones sobre el conocimiento, se configura desde esta inspiración esencial. Esta concepción pedagógica se formula como *el principio de la experiencia*, entendida ésta preferentemente como experiencia sensible.

Es imposible aplicar materialmente este principio, como se comprobó precisamente en la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago, fundada y dirigida por el mismo J. Dewey. Además de la falta de tiempo y espacios, resulta sumamente complejo promover las experiencias necesarias para todos los elementos de aprendizaje programados; máxime si se cumple a la letra la exigencia de que la experiencia sea sensible.

A esta necesidad, de satisfacción impracticable, subvienen la poética y la retórica en la enseñanza educativa. Acompañando a la dimensión meramente enunciativa, mediante ellas se presenta una *figura sensible*, aunque no de la sensibilidad externa, sino interna —imaginación, memoria y cogitativa—. Esto justifica el uso de los ejemplos en la enseñanza como apoyo decisivo para el aprendizaje. El ejemplo es un caso aislado, pero por su particularidad, por su carácter *ejemplar* presenta la realización de un enunciado universal en un hecho singular que conecta inmediatamente con la experiencia a través de la sensibilidad interna. De este modo se abre la vía inductiva del conocimiento, más apta y eficaz para aprender que la vía deductiva, aunque no incompatible con ella. Conjugando hábilmente las metáforas con los ejemplos, se facilita el aprendizaje, e incluso la misma investigación científica, donde el ejemplo, aunque artificioso y generalmente abstracto bajo el nombre de *modelo,* es un frecuente recurso para potenciar el conocimiento.

Respecto del mismo conocimiento, el clásico ejemplo de la luz continúa teniendo vigencia, como modelo sensible de una realidad espiritual: conocer algo es como disipar las tinieblas cognoscitivas encendiendo una luz intelectual. La mente, ante este ejemplo, imagina y recuerda situaciones análogas, presentes en el caudal de la experiencia, que reclaman no sólo un asentimiento lógico a la verdad propuesta, sino también una implicación individual, precisamente mediante la experiencia, que siempre es particular, y remite directamente a la sensibilidad interna, la cual a su vez excita inmediatamente la afectividad.

La imaginación es la gran ausente en la educación contemporánea. Responsable de esta carencia es el legado racionalista, principalmente el de raigambre kantiana. Dentro de su gnoseología, Kant sólo admite dos elementos de experiencia: el espacio y el tiempo; pero se les tolera en cuanto que son componentes formales, y por ello, *a priori*: o sea, antecedentes a la misma experiencia. Se piensa que todo rastro de *empiría* en el conocimiento le resta universalidad, o sea, le deteriora o le merma su plenitud. Será la posteridad kantiana la que entienda consecuentemente que la formación intelectual deba orientarse por la posesión de esas verdades universales; y, por tanto, si la experiencia es el inevitable punto de apoyo inicial, no obstante debe ser purgado cuanto antes en la inteligencia. En definitiva, la razón pura, es decir, universal, es el término de todo aprendizaje; incluso la razón práctica debe obrar siguiendo los dictados de la razón pura y, en todo caso, ni la sensibilidad ni la afecti-

vidad, facultades enteramente subjetivas, pueden tener cabida como elemento activo en la formación humana.

La dicotomía insalvable entre razón y experiencia que configura al racionalismo va a propagarse implacablemente en las diversas dimensiones del pensamiento, la ciencia, la cultura, la vida social y también, naturalmente, de la educación. La opción por la razón pura cercenará una parte del sentido y la intencionalidad pedagógicas, así como de los medios educativos. Las connaturales dimensiones poética y retórica de la enseñanza quedarán oscurecidas, tanto en la teoría como en la práctica, ignorando que "el discurso que recurre a medios retóricos y poéticos contribuye a salvar las limitaciones del discurrir lógico y a un cierto equilibrio emocional, de tal modo que abre al acto comunicativo, tanto en el orden del conocimiento como ejerciendo también su acción en el de la voluntad y la afectividad. Así, esos medios, en la enseñanza, parecen capaces de suscitar o posibilitar no sólo actos cognoscitivos, sino también hábitos perfectivos del obrar práctico y virtudes dispositivas"[46].

5. El saber educativo

Cualquier práctica social debe regirse por un saber práctico. Esto es indudable e indiscutido. Lo que ya no parece tan firme es que el saber práctico deba constituirse y desarrollarse *desde la práctica*; si se atienden a las bases culturales de la modernidad, parece más bien que el saber práctico se deriva del saber teórico, del cual se considera una aplicación o proyección. El esquema es el siguiente: el saber teórico contiene los principios supremos y las verdades universales del conocimiento de los seres; de tales principios y verdades se derivan las normas de actuación práctica, que tienen entonces un sentido correctivo: eliminar los aspectos de los seres u objetos que no se correspondan con el modelo teórico y universal. La regulación racional de dichas acciones correctoras es el contenido del saber práctico, que resulta así fundado en el saber teórico, y concebido como saber técnico. Tal es el planteamiento que explicita I.F. Herbart (1776—1841) —heredero directo en la pedagogía del pensamiento kantiano— en el siglo pasado y perdura en su esencia hasta el presente. Según él, la Ética, saber universal de los fines de las acciones

46. Naval, C., *Educación, Retórica y Poética*, 579.

humanas, determina los fines de la educación. Proyectándolos a la Psicología, saber teórico de la condición humana, se deducirían unas reglas de actuación para la mejora del ser humano; el conjunto de dichas reglas, su ordenación y sistematización, constituiría la Pedagogía General, también saber teórico, aunque orientado a la práctica. Por último, de la Pedagogía General se derivarían diferentes saberes particulares, según las distintas actividades pedagógicas que pudieran darse. De esta forma, el saber práctico es sólo *una técnica operativa fundada en el saber teórico*. El mismo título de la principal obra de Herbart resume fielmente este programa: *Pedagogía General derivada del fin de la educación*.

Además de otras consideraciones que puedan hacerse a la concepción herbartiana, cuando menos parece claro que se apoya en un postulado implícito y no justificado: el saber teórico es capaz de contener y dar respuesta a los innumerables requerimientos de la múltiple diversidad de las actuaciones humanas. Cabe establecer normas que guíen cualquier acción y, por descontado, normas establecidas *a priori*. Pero tal postulado es una petición de principio, y, además, bastante pretenciosa. La actuación humana se funda en la libertad personal; si se pretende delimitar ésta por la capacidad previsora del saber, se le imponen fácticamente unos límites ajenos a su misma esencia.

Esta afirmación, este postulado implícito, debe ser cribado por la reflexión lógica. Pues no parece tan claro que todas las posibilidades de acción que genera la libertad puedan ser previstas por ningún saber humano. Esto, cuando menos, no es evidente. Y sin embargo, todo principio de conocimiento, si realmente es tal, debe ser evidente .

5.1. *Saber teórico y saber práctico*

El conocimiento humano se diversifica, ya en su origen, en dos órdenes operativos diversos, según la índole esencial de su objeto. La razón humana es única, pero su ejercicio o uso varía sustancialmente según pretenda conocer los seres o las operaciones de los seres. Concretando esto respecto al ser humano, debe distinguirse el conocimiento de su naturaleza del conocimiento de su actuación; pues lo primero, la esencia de lo humano, es un objeto fijo e independiente del hecho de ser conocido. Pero las acciones del ser humano, precisamente, por su naturaleza racional no

resultan independientes del conocimiento. En los seres irracionales, sus operaciones también están en dependencia —aunque débil— del conocimiento; concretamente del conocimiento sensible. Éste es un factor o elemento determinante de la actuación; pero es uno más entre otros, como el medio circundante o el estado fisiológico del organismo. Pero en el ser humano, el conocimiento racional es la principal causa determinante de su actuación. De esta manera, el conocimiento resulta ser un elemento constitutivo de su objeto; en el conocimiento práctico hay una cierta "complicidad"[47] entre la razón y su objeto, que no se da en el conocimiento téórico.

Esta consideración ha sido ignorada en el racionalimo ilustrado, como se ha dicho; pero lo cierto es que se encuentra presente en los albores del pensamiento filosófico. Ya Aristóteles había percibido la esencial diferencia entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico; entre la búsqueda desinteresada de la verdad y la que pretende conocer la verdad que debe regir y orientar la actuación humana; y también notaba que no era difícil confundir ambos órdenes, frecuentemente en detrimiento de la razón práctica. Por eso señala cómo a veces "la gente se refugia en discursos teóricos, creyendo poder llegar así a ser eficaces en la acción. Son como enfermos que piensan curarse sólo con visitar al médico y escuchar atentamente sus indicaciones"[48]. Para curarse, lo primero es escuchar el diágnostico —juicio teórico—; pero no basta con escuchar las recomendaciones terapéuticas: si no se ponen por obra —acción práctica—, no hay curación. Este ejemplo, aparentemente trivial, plantea una cuestión de fondo: ¿cuál es la causa eficiente de la curación: el saber médico o la acción terapéutica? Más importante que contestar a esta pregunta es atender a la reflexión que concita: realmente, el saber médico no es nada ajeno a la acción curativa, pues se funda en la experiencia de la curación. Dicho en otros términos, el saber médico no es verdaderamente un saber téorico, sino un saber práctico.

El conocimiento práctico opera de manera distinta al conocimiento teórico, pues éste tiene a su objeto *frente* a la razón; pero el conocimiento práctico, en cierto sentido, tiene *dentro de sí* lo que conoce. Esto significa, como se ha dicho, que la actuación humana no puede ser conocida en sí misma, teóricamente: es decir, con independencia de la razón que la cons-

47. Cfr. INCIARTE, F., *Sobre la verdad práctica*, en *El reto del positivismo lógico*, Rialp, Madrid, 1974, 174.

48. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1105 b 12-18.

tituye. Por eso declara Aristóteles que "lo que debemos hacer, después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo"[49]. Tal es el lema esencial del saber práctico, que F. Inciarte traduce en versión libre, pero significativamente más precisa: "para saber lo que tenemos que hacer, tenemos que hacer lo que queremos saber"[50].

El saber práctico es un saber de la acción y fundado en la acción; y el saber educativo, en tanto que saber práctico, se funda en la actuación pedagógica; si se desvincula de ella, forzosamente se contituye como saber teórico, inútil de hecho para la pedagogía. La experiencia educativa es insoslayable para el saber pedagógico, pues "a educar se aprende mediante el ejercicio de la educación, lo cual es verdadero en todos los casos. No sólo el educando necesita ejercitarse para educarse, sino que el educador ha de educar para ser educador"[51].

Todo saber práctico, si verdaderamente es tal, se funda en la experiencia de la acción. Es usual —y acertada— la distinción entre las ciencias o saberes formales y las ciencias experimentales. La matemática y la lógica, por ejemplo, son saberes formales, pues su objeto son las relaciones y entidades de razón, sin rastro de conocimiento empírico. Por contra, la química o la biología se apoyan continuamente en el recurso a la experiencia, bien sea la experiencia directa o natural, o bien la experiencia artificiosa del experimento. Cabe hablar de ciencias experimentales, pero en este rango debe tenerse en cuenta que, si bien son experimentales, también son teóricas, pues su objeto —una sustancia orgánica o un ser vivo— es independiente del conocimiento y no es modificado por éste.

El saber práctico también es experimental, pero en un sentido bien distinto y más fuerte: la experiencia de la acción es su elemento constitutivo esencial y permanente. En la ciencia experimental de rango teórico, la experiencia es el punto de partida inicial y el término de verificación final; pero entre ambos extremos media un proceso abstractivo de separación o suspensión de la experiencia. En cambio, en el saber práctico, la experiencia es el continuo término *ad quem* del conocimiento. Igualmente, en el saber educativo, la experiencia pedagógica no es sólo el referente material del conocimiento, sino también su componente formal. En la concepción citada de Herbart, la experiencia era también término

49. *Ibidem*, 1103 a 32-33.

50. INCIARTE, F., *Sobre la verdad práctica*, 173.

51. ALVIRA, R., *La educación como arte suscitador*, en *Reivindicación de la voluntad*, Eunsa, Pamplona, 1988.

final de aplicación o proyección de la Ética y la Psicología, saberes teóricos ambos. El primer crítico de la propuesta herbartiana, W. Dilthey, incide directamente en esta deficiencia radical: "la pedagogía —dice Dilthey— no consiste en derivar de la moral y de la psicología reglas, sino que, al revés, sólo adquiere conexión y sentido profundo en las experiencias pedagógicas"[52].

La experiencia, pues, es algo más que un recurso, todo lo valioso que se quiera: para cualquier saber práctico es su constitutivo formal. Esto significa que sus características gnoseológicas se trasmiten al mismo saber práctico, otorgándole una configuración peculiar, distinta del saber teórico. Su primer rasgo definitorio es señalado ya por Aristóteles en las primeras páginas de la *Ética a Nicómaco*, su obra más representativa como temprano ejemplar del saber práctico, tal como la *Metafísica* lo es del saber teórico. Allí dice, hablando del conocimiento de las acciones humanas, que "no se ha de buscar por igual el rigor en todos los razonamientos, como tampoco en todos los trabajos manuales (...); en cosas de esta índole [las acciones humanas] hemos de darnos por contentos con mostrar la verdad de un modo tosco y esquemático (...) De tal modo se ha de aceptar cuanto aquí digamos: porque es propio del hombre instruido buscar la exactitud en cada género de conocimientos en la medida en que lo permite la naturaleza del asunto; evidentemente, tan absurdo sería aceptar que un matemático empleara la persuasión, como reclamar demostraciones a un retórico"[53].

Es evidente, en efecto, que el saber sobre las acciones humanas, a causa de la libertad que las genera, no puede ofrecer enunciados universales y necesarios. Pero ¿significa esto que sus verdades sean inútiles para el ser humano? La ciencia y la cultura de la modernidad parecen pensar que sí, que no son dignas de estudio en sí mismas. Por eso las desatiende o, cuando más, pretende fundarlas en el saber teórico, que puede aproximarlas al rigor matemático, revistiéndolas de universalidad, lo cual proporcionará seguridad en su conocimiento. El miedo a la inseguridad es seguramente la causa psicológica que lleva al menosprecio del valor intrínseco del saber práctico.

52. DILTHEY, W., *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1965, 18.
53. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1094 b 15-25.

5.2. *El conocimiento y la verdad práctica*

La similitud que establece Aristóteles entre el saber práctico y los trabajos manuales es ilustrativa; pues, en efecto, no cabe pedir la misma pulcritud al que modela el barro, que a quien esculpe el mármol; sólo la falta de sentido o instrucción puede pretender nivelar ambas tareas. Respecto del conocimiento y la argumentación, tampoco debe esperarse el mismo rigor en el estudio de la naturaleza (*physis*) que en el estudio del carácter moral (*ethos*). Esta aclaración no conlleva un menosprecio hacia los saberes prácticos, al menos, no para Aristóteles. Para él, el conocimiento debe configurarse en razón de la naturaleza del objeto; la acción gnoseológica se adapta y modula por las exigencias ontológicas. Por tanto, más válido y mejor será el conocimiento que más respete al objeto, acogiéndolo así más fielmente. Para la modernidad científica y filosófica, en cambio, el método tiene prevalencia frente al objeto; mejor será, por tanto, la acción cognoscitiva que se conforme al mejor método, concretamente, al método que ofrezca mayor seguridad frente al error: la gnoseología, así, no se orienta preferentemente por la verdad, sino por la certeza.

En Aristóteles y su posteridad, objeto y método forman una unidad indisoluble en el conocimiento; no cabe en rigor una transposición de métodos de un saber a otros, sino que cada uno debe desarrollarse con propiedad, según la síntesis de la realidad y el conocimiento de la misma; síntesis que se expresa en la verdad, que es fin y razón de ser del conocimiento. Como se viene diciendo, no es lo mismo conocer la *physis*, realidad independiente e inmutada por la razón, que el *ethos*, constituido por la razón práctica que rige la acción. Como señala H.-G. Gadamer, "Aristóteles opone el *ethos* a la *physis* como un ámbito en el que no es que se carezca de reglas, pero que desde luego no conoce las leyes de la naturaleza, sino la mutabilidad y regularidad limitada de las posiciones humanas y de sus formas de comportamiento"[54]. No se propone la laxitud y la imprecisión como regla de juego en el saber práctico; pero sí se señala la diferencia con la exactitud del saber teórico. Y no debe olvidarse que el rigor y la exactitud no dan sentido pleno a una ciencia o saber. El sentido se encuentra en la verdad del conocimiento, y el rigor y la exactitud son

54. GADAMER, H.-G., *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1977, 384.

cualidades que contribuyen a una mayor certeza; pero no garantizan de suyo una mejor verdad.

Conocimiento teórico y conocimiento práctico se distinguen por su objeto, y sólo por él, pues la razón es una, y de ella misma dimanan las dos formas cognoscitivas. Cuando se habla de razón teórica y razón práctica, se están significando dos usos diversos de la misma facultad; pues, según recuerda Tomás de Aquino, "el entendimiento práctico y el teórico no son potencias distintas; la razón de ello es que lo accidental, con respecto a la formalidad del objeto al que se refiere una potencia, no diversifica a esa potencia; y es accidental en el objeto percibido por el entendimiento el que se ordene a la acción"[55]. Para la razón, en tanto que facultad cognoscitiva humana, no es esencial referirse u ordenarse a la acción, pues puede ordenarse también al simple conocimiento de la verdad, o a la ejecución técnica de un modelo teórico y abstracto.

No hay pues, dos facultades distintas, sino dos usos racionales diversos, según la finalidad del conocimiento. Entonces, éste es afectado en su ejercicio por el carácter de su objeto; y cuando el objeto cognoscitivo es la acción, ésta trasmite unas notas peculiares al conocimiento práctico, configurándolo de modo propio y diferente del conocimiento teórico. Entre estas características o notas distintivas conviene destacar las siguientes[56]:

a) *Fundamentación en la experiencia*. El conocimiento práctico no sólo se encamina o dirige a la acción; ésta, en cuanto que no antecede al conocimiento como algo dado ante él, no sólo es término cognoscitivo, sino también elemento constitutivo. El conocimiento práctico no es sólo *de* la acción y *para* la acción, sino que también "significa conocimiento *en* y *desde* la acción. La acción sólo puede ser regulable cognoscitivamente en cuanto que se actúa. Un conocimiento teórico desvinculado de la *práxis,* resultaría inoperante frente al obrar"[57]. La experiencia, como elemento dependiente de la subjetividad cognoscente, debe ser transcendida por el conocimiento teórico para culminar en proposiciones universales. En cambio, en el conocimiento práctico, la experiencia es fundamento permanente y constante término de referencia reflexiva.

b) *Dependencia de la subjetividad agente*. Cabe hablar incluso de *connaturalidad* del conocimiento práctico entre el agente y lo obrado. Al

55. TOMÁS DE AQUINO, *S. Th.*, I, q. 79, a. 11.

56. Cfr. ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, Eunsa, Pamplona, 1999, 98.

57. DE VICENTE ARREGUI, J., "El carácter práctico del conocimiento moral", *Anuario Filosófico*, Pamplona, XII (1980), nº 2, 101.

tener que constituirse *en* y *desde* la acción, se está postulando un vínculo radical entre acción cognoscitiva y operación. El sujeto cognoscente es también el agente práctico; son las dos caras de la misma moneda.

c) *Carácter contingente*. El ámbito de lo práctico es la proyección operativa de la libertad personal. Las acciones no están unívocamente determinadas, sino que son elegidas libremente por el agente. Esto implica que, respecto del conocimiento, las acciones no son necesarias, sino contingentes; es decir que lo propio de ellas no es que siempre tengan que ser así, sino precisamente que siempre "pueden ser de otra manera"[58], esto es, que son contingentes. Los enunciados del conocimiento práctico no revisten la forma de "siempre y bajo cualquier condición A es B;" sino "debe decirse que generalmente A es B."

d) *Certeza relativa*. Por su carácter contingente, el conocimiento práctico no ofrece una certeza absoluta, propia de las proposiciones universales y necesarias. Esto no significa que sea incierto, sino que su certidumbre está en función de elementos que tampoco tienen el carácter absoluto de la formalidad lógica: por ejemplo, la experiencia del agente. Toda pretensión de universalidad para el conocimiento práctico es refrenada por la singularidad de la experiencia; por eso, "en las palabras que versan sobre las acciones, las generales son las más inútiles, y las particulares las más verdaderas"[59].

e) *Verdad gradual*. No se puede hablar de verdadero y falso como dos polos excluyentes en el conocimiento práctico, tal como puede hacerse en el teórico, por la misma razón que no puede hablarse de bien y de mal en el mismo sentido absoluto. En el conocimiento práctico, "la alternativa fundamental no es la del bien y el mal. Ésta es más bien la alternativa extrema. La alternativa fundamental es la de lo mejor y lo peor"[60]. Del mismo modo que no cabe una acción absolutamente buena o mala, tampoco es posible una proposición práctica absolutamente verdadera o falsa, sino sólo en cierto grado. La verdad práctica contiene siempre un cierto grado de deficiencia, y análogamente, el error práctico conlleva una cierta verdad, aunque sólo sea en reducido grado.

Cabe hablar de una verdad práctica, correspondiente al conocimiento de la acción, y en su análisis puede verse la razón última de la diferencia

58. ARISTÓTELES, *Sobre el alma*, 433 a 29.

59. TOMÁS DE AQUINO, *In II Ethicorum*, 8, nº 333.

60. INCIARTE, F., *Sobre la verdad práctica*, 213.

entre saber práctico y saber teórico. De entrada, respecto de las acciones parece que convendría más hablar de bondad que de verdad; pues, en efecto, de una acción se dice que es buena o mala, pero no que es verdadera o falsa. Sin embargo, la verdad se dice de las proposiciones o enunciados: y como hay proposiciones sobre las acciones humanas, también cabe hablar con propiedad de una verdad práctica, distinta a la verdad teórica, dada en los enunciados sobre lo seres. La existencia de la verdad práctica es afirmada con toda claridad por Tomás de Aquino[61]; su condición de posibilidad radica en que "el bien es esencialmente dependiente y está íntimamente conformado por el conocimiento"[62].

La verdad teórica es la adecuación entre el entendimiento y la realidad conocida. La lógica contemporánea —la verdad es, ante todo, una cuestión lógica— matiza y especifica en ocasiones esta definición, pero la mantiene en su esencia; W.O. Quine, por ejemplo, habla de correspondencia entre significación y hecho, desde su perspectiva tan lingüística como lógica; pero el aserto es idéntico en su alcance. Si se habla de verdad, tanto en el conocimiento de los seres como en el conocimiento de las acciones, la esencial relación de adecuación deberá mantenerse; pero variará el término segundo de dicha relación, porque las acciones no son un objeto inmutable frente al conocimiento sino, al contrario, son constituidas por él. Así, "la verdad práctica es algo que ha de ser producido, realizado, hecho operativamente; la verdad práctica tiene que tener ella misma el carácter de *práxis*"[63]. La verdad práctica es algo que se hace, no sólo en el sentido material, pues también la verdad teórica es "hecha", es decir formulada por el sujeto cognoscente; pero la verdad práctica es una verdad *factiva* sobre todo en sentido formal y constitutivo, pues "no consiste fundamentalmente en constatación alguna de un ser dado real o idealmente de antemano (...); la verdad práctica se va constituyendo en el esfuerzo continuo para orientar nuestro comportamiento hacia un punto medio (por lo demás, el logro mayor del hombre: su felicidad), el cual no puede ser captado con independencia de esos mismos esfuerzos por dar con él"[64].

La razón dirige la acción, pero no puede referirse o adecuarse a nada dado; sólo puede tener un término idóneo en la consideración del fin que da sentido a la acción. Al obrar, la razón juzga sobre la realidad, pero ésta

61. Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *In VI Ethicorum*, 1, 2 y 3.
62. PIEPER, J., *El descubrimiento de la realidad*, Rialp, Madrid, 1974, 22.
63. INCIARTE, F., *Sobre la verdad práctica*, 172.
64. *Ibidem*, 175.

no es aquí un objeto dado, sino la conveniencia sobre tal acción o tal otra, según realice mejor o peor la finalidad; por ejemplo, ante la petición por alguien de un utensilio, primero se considera si se puede prescindir de él o no, y luego si es mejor prestarlo en bien del solicitante, o denegarlo por otro motivo: esto es atender a la finalidad, y según su conformidad con ella, la razón es más o menos recta. La *rectitud* es el componente esencial de la razón práctica, que puede ser denominada así como *razón recta*; no es tanto *razón verdadera*, o si acaso, lo es en la medida en que se orienta, ilumina y rige por el fin. De esta manera, la razón recta modera y dirige el apetito o tendencia que impele a la acción, y puede hablarse así de *apetito recto;* esto es, de deseo que se orienta al fin propio de la acción, gracias a la dirección de la recta razón. Puede definirse, al cabo, la verdad práctica también como adecuación del entendimiento, pero no con la realidad, sino con el *apetito recto*, tal como hace Aristóteles[65].

5.3. *Dimensiónes práctica y teórica del saber educativo*

El saber educativo es un determinado saber práctico, tal como lo son la ética, la política o la estética: todos ellos, referidos a diversas especificaciones de la actuación humana. Frente a todos ellos, el saber educativo parece ser especialmente complejo, a causa de los diversos saberes y ciencias que lo sustentan. Tradicional y actualmente, el nombre propio y simple del saber educativo es el de *Pedagogía*, que incluso etimológicamente retrotrae su significado al ámbito de un saber práctico de modo directo: el pedagogo, en efecto, era el esclavo que conducía o guiaba al niño hacia la escuela; esto es, hacia su formación humana. Es un saber único, pero alimentado por otros varios saberes y ciencias.

En sí misma considerada, la pedagogía o saber educativo es un saber práctico puro, en cuanto que su objeto es la acción pedagógica: es buen pedagogo el que sabe enseñar de modo que se aprenda *formativamente*, según quedó expuesto antes, en el capítulo 3º; o sea, según sepa producir o impartir eficaces lecciones. Pero la finalidad de la lección —producto de la actividad de enseñar— es promover o suscitar una acción inmanente, que resulta ser formativa. Desde esta consideración puede entreverse la complejidad sapiencial de la actuación educativa.

65. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1138 b, 18-34; 1139 a 30.

También quedó expuesta —en el mismo capítulo— la distinción entre acción y actividad, dimensiones de la actuación humana en razón de su finalidad. A la acción *(práxis)* y a la actividad productiva *(poíesis)* le corresponden dos órdenes diversos de saber en cuanto a su constitución. Pues el saber propio de la actividad productiva se asemeja en cierta manera al saber teórico. Cuando se *obra* —acción— el objeto del saber no está dado previa e independiente del conocimiento, según se expuso en el epígrafe anterior. Sin embargo, cuando se *hace* —actividad—, el objeto antecede en cierta manera al conocimiento, como modelo o diseño ideal del producto, que es fin transitivo de la actividad. Una acción propiamente tal, una actuación inmanente, sólo precede a la ejecución de modo confuso, como intención; la acción sólo se conoce cuando se realiza, pues antes no está prefigurada intelectualmente en la razón, aunque sí está intencionalmente incoada en la voluntad. Pero una actividad productiva, definida por el resultado extrínseco que persigue, se anticipa intelectualmente como boceto o modelo en la razón.

Según esto, se distinguen clásicamente tres órdenes de saberes:

a) el saber teórico o especulativo, ya caracterizado, donde el conocimiento sólo busca la verdad como adecuación entre la razón y la realidad;

b) el saber práctico o ético, donde el conocimiento pretende dirigir la acción inmanente o moral, y se expresa en la verdad práctica o adecuación entre la razón y el apetito recto;

c) el saber práctico técnico —productivo o artístico—, donde el conocimiento pretende dirigir la elaboración de un producto terminal, y cuya verdad —llamada también *eficacia*[66]— es la adecuación entre la razón y la idea o modelo del producto a obtener.

En ningún otro saber práctico puede hallarse la misma complejidad intrínseca del saber educativo, a causa de la peculiar imbricación formal de estos tres órdenes del saber. En primer lugar, la enseñanza es una actividad productiva, según quedó dicho, y por ello debe regirse por un saber del hacer, por un saber artístico-técnico. No obstante, la lección o producto de la enseñanza es verdaderamente tal, es decir, tiene sentido y valor educativo, en cuanto es capaz de suscitar una acción inmanente y formativa en el aprendiz. Por lo tanto, el mero saber práctico-productivo de la enseñanza no es posible sin vincularse estrechamente a un saber de la promoción de acciones inmanentes, o sea, a un saber ético. Por eso J. Maritain define a la

66. Cfr. ALTAREJOS, F., *Educación y felicidad*, Eunsa, Pamplona, 1986, 2ª ed., 107.

educación como un *arte moral*[67], como un saber técnico al que se incorpora un saber ético.

Por otra parte, el saber teórico sobre la condición humana potencia de diversas maneras al saber práctico sobre la ayuda a su perfeccionamiento, pues el conocimiento de lo que el ser humano debe ser no es ajeno al conocimiento de lo que es. El vetusto lema ético-antropológico de Píndaro sigue manteniendo su sugestiva riqueza para la acción pedagógica: *llega a ser el que eres*.

La distinción entre saber teórico y saber práctico establecida nítidamente en los epígrafes anteriores es de naturaleza intelectual; no implica por ello una absoluta separación real. De hecho, la pedagogía o saber educativo muestra un carácter lógico multidimensional; se constituye por diferentes saberes, teóricos, prácticos y productivos. Esta diversidad de fuentes constitutivas no es una síntesis de resultados cognoscitivos, sino una integración de las diferentes perspectivas formales de cada saber, de tal manera que no precisa una determinada y cerrada presencia objetiva de todos los posibles saberes *de* y *acerca de* la educación. Dicha integración aparece como sistema, pero como sistema abierto: en ciertos casos pueden intervenir ciertos saberes y en otros no, o pueden intervenir en mayor o menor grado. El saber pedágogico será así distinto en cada educador respecto de otros educadores, y en cada agente educativo también será distinto según el momento o espacio temporal de la integración de dichos saberes.

Esta diversidad gnoseológica de los saberes, constitutiva en su origen formal, se refunde de hecho en la integración que reclama el saber educativo. Aparecen así diferentes posibilidades o grados de teoricidad y practicidad —concretamente, cuatro[68]—, partiendo de la distinción que expone Tomás de Aquino entre saber teórico y saber práctico[69]:

a) *Saberes teóricos puros*. Su fin es el conocimiento de la verdad, y su objeto son los seres o cosas dados ante el entendimiento; se expresa en proposiciones o enunciados universales y necesarios; como tales, no inciden directamente en el saber pedagógico, aunque pueden ser soporte suyo. Así, el conocimiento meramente biológico —fisiológico, patológico o neurológico— del organismo humano ayuda a la comprensión de ciertos

67. MARITAIN, J., *Pour une philosophie de l'education*, 18.
68. ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, 103.
69. Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *S. Th.*, I, q. 14, a. 16.

estados o situaciones del educando; pero no se deriva de él ninguna pauta de actuación para la docencia. Es posible que determinados estudios parciales —por ejemplo, sobre la naturaleza de la fatiga— proporcionen indicios para mejorar la enseñanza en ciertas condiciones; pero la decisión sobre la acción educativa no dimana en ningún caso de los resultados de una investigación biológica, aunque dicha decisión pueda ser iluminada por ésta.

b) *Saberes teórico-prácticos*. Cabe que el objeto de conocimiento sean acciones o actividades ya *realizadas*, como ocurre eminentemente en la historia. Estos saberes tienen un carácter analítico y crítico; consideran acciones que se han efectuado, analizando sus elementos, para remitirlos posteriormente a los principios generales del saber educativo. En cuanto que las acciones se han realizado, ante el conocimiento son en cierta manera como los objetos del saber teórico puro: no pueden ser modificadas al conocerlas, pues están dadas previamente. Así, teniendo un objeto práctico, el modo de conocerlo es propiamente teórico. Para el saber educativo estos saberes son algo más que un sustento añadido al conocimiento, como en el caso anterior. Tampoco contienen indicaciones para la acción, pero ayudan a reflexionar sobre ella, en cuanto permiten compararla con otras acciones ya efectuadas por otros sujetos en otros tiempos. Tal reflexión no es de índole práctica, pero puede nutrir el conocimiento práctico al potenciar sobre todo la memoria e incluso la imaginación; refuerza, por así decir, las expectativas ante la actuación futura. En este rango podrían inscribirse también ciertos campos de investigación psicológicos, instituidos hoy como disciplinas docentes: por ejemplo, la psicología evolutiva o la psicología social.

c) *Saberes práctico-teóricos*. Atenderían a las acciones educativas en cuanto que *realizables*, aunque no con la finalidad de realizarlas, sino sólo para conocer cómo se obra. Los saberes del apartado anterior se ocupan de acciones realizadas; son prácticos por el objeto, pero teóricos por el modo de conocer, pues las acciones ya efectuadas están dadas ante el conocimiento. En este caso, el saber se ocupa de acciones posibles a realizar, pero no para obrar, sino sólo para conocer cómo puede obrarse; es también un saber práctico por su objeto, y también es en parte teórico, pero por la finalidad de conocer tan sólo. Aquí el modo de conocer también es práctico; la diferencia está en el fin cognoscitivo. Para distinguir ambos órdenes, Tomás de Aquino pone el ejemplo del arquitecto ante

una casa[70]: puede conocerla ya construída, y entonces analiza sus partes, ve lo que tiene y por qué, y lo que pueda faltarle; su conocimiento sería teórico-práctico. Pero también puede plantearse la construcción de una casa, aunque no *para realizarla*, sino sólo *para saber* cómo se construye; sería el caso de los proyectos de fin de estudios en las carreras de Arquitectura. En este caso, reflexiona sobre sus conocimientos, los sintetiza y los aplica a los materiales del mismo modo que lo haría si realmente fuera a construirla, aunque no llegue a hacerlo. Saberes educativos como la didáctica, la orientación educativa y la misma Filosofía de la Educación estarían en este rango. En cuanto que el modo de conocer es también práctico, resultan los más directamente implicados en la formación pedagógica de los educadores; pues si ésta sólo constara de saberes teórico-prácticos, a lo sumo se aprendería lo que otros han hecho, pero no lo que puede hacer cada uno.

d) *Saber práctico puro*. Es sencillamente el tipo de saber enteramente subjetivo que posee el agente. Al cabo, es el saber superior en orden a la actuación, pues en él también la finalidad es práctica; es decir, se consideran las acciones, pero no sólo para conocer cómo se obra, sino para obrar: la integración de los anteriores saberes culmina aquí. Pueden constituirse desde la experiencia personal de la acción, sin más; por eso es posible —y se da de hecho — la existencia de educadores que nunca han estudiado pedagogía. Sin embargo, su estudio es conveniente, al menos por dos razones: a través de la sola experiencia se adquiere un saber muy particular y precario, pues según sean las experiencias, así será el saber. Además, por el carácter meramente subjetivo de todo saber práctico puro, éste no puede comunicarse objetivamente a otros; esos buenos educadores que lo son sólo por la experiencia, son incapaces de formar a otros educadores, a no ser que éstos laboren codo con codo a su amparo.

La Pedagogía o saber educativo resulta así un saber integrado por otros saberes de diverso rango, aunque siempre con un componente esencial de practicidad; los saberes teóricos puros no sirven de suyo y directamente a la constitución del saber educativo, que siempre es un saber artístico o técnico, entendiendo éstos en el sentido clásico de *saber hacer*. La enseñanza es una actividad productiva, como se dijo anteriormente, y por eso su racionalidad es la propia de la producción *(poíesis)*, llamada *teckné* por los griegos y *ars* por los latinos. La Pedagogía no es un ciencia o conjunto de ciencias, es decir, de saberes teóricos puros; tal ha sido la

70. *Ibidem.*

pretensión de muchos que, por un afán comprensible de otorgar seguridad a la acción educativa y de conseguir reconocimiento universal para el saber pedagógico, volvieron a andar el camino kantiano y pretendieron deducir el saber práctico del teórico, al modo herbartiano.

La Pedagogía es un arte técnico, y de naturaleza muy especial: es un *arte moral*, pues no pretende *elaborar* nada, sino *ayudar* a la acción ética —conformadora de los fines de la acción— del que se forma aprendiendo. La pérdida de reconocimiento científico, e incluso social, es trivialmente circunstancial, aunque la circunstancia dure ya algunos siglos. Pero cabe esperar razonablemente que la postmodernidad continúe zafándose de los dictados constrictores del cientificismo racionalista, y pueda recuperar en un tiempo próximo el valor intrínseco de los saberes prácticos, al cabo, los más necesarios para el ser humano, ahora y en toda época, y que no se expresan paradójicamente en proposiciones necesarias y universales, pues se fundan en la riqueza y variabilidad de la libertad.

Cualquier reflexión sobre el saber práctico hace emerger la libertad como componente esencial de la actuación humana, que se especifica en la referencia intelectual a la finalidad. La libertad se actualiza siempre como relación racional —intelectual y volitiva— al fin; la perspectiva teleológica es constitutiva de todo saber práctico: también en Filosofía de la Educación, donde el estudio de la finalidad educativa es el núcleo primario y central.

II

LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

1. Sentido teleológico de la actuación humana

La actuación humana encuentra su sentido en la consideración de la finalidad. Desde la experiencia común, la máxima "todo agente obra por un fin" es evidente. Lo que cualquier ser humano haga se comprende cuando se conoce el fin de su actuación. La observación de una acción insólita, como puede ser la de un demente, produce estupor o perplejidad, pero no tanto porque se salga de las pautas habituales de conducta, sino porque no se entiende qué ha hecho o a qué viene eso: se ignora *su sentido*, en definitiva. Apenas se conoce el desviado motivo de su actuación, se comprende su acción, aunque no por ello se la apruebe; y los motivos de la acción no son otra cosa que la concreción subjetiva de la finalidad. En toda actuación humana, el primer principio de intelección es el conocimiento del fin. En la actuación educativa, el conocimiento del fin es el principio conformador de la acción educativa y del saber pedagógico.

1.1. *La finalidad: sentido de la actuación humana*

Ciertas teorías psicológicas de carácter mecanicista y origen conductista han incidido en la educación actual en las últimas décadas, fomentando una disposición contraria a la hora de comprender el comporta-

miento humano: la que consiste en atender primero a los estímulos externos para la explicación de la conducta. Se piensa entonces que según sea la capacidad de los objetos exteriores para concitar la respuesta afectiva, así de intensa será la actuación del sujeto. Esta concepción ha configurado hasta hace bien poco las teorías y prácticas de la motivación: motivar a un sujeto para una determinada acción —el aprendizaje, por ejemplo— consiste en presentarle objetos incitadores del impulso afectivo positivo. Se introduce entonces en la enseñanza un criterio de selección de contenidos conceptuales o de acciones formativas: son mejores objetos de enseñanza aquéllos que mejor susciten la reacción afectiva; los que mejor despierten *el interés* subjetivo. La doctrina conductista ha quedado relegada, pero el esquema *estímulo-respuesta* aún sigue operando latentemente en muchas propuestas pedagógicas que ponen su mayor énfasis en la potencia excitante de la enseñanza antes que en la reflexión sobre la finalidad. La determinación de la conducta queda fundada en la inducción de los objetos externos, antes que en la autodeterminación de la voluntad libre.

Ambos son planteamientos radicalmente distintos en la comprensión de la acción pedagógica: o bien se fundamenta ésta en la presentación de objetos idóneos para suscitar una mejor respuesta afectiva, o bien se obra apoyando y potenciando la dinámica tendencial humana, entendida ésta desde la consideración teleológica, desde la referencia directa e inmediata a la finalidad. La primera concepción se orienta por la excitación del interés; la segunda, por la apelación a la voluntad, que es la facultad apetitiva esencial del bien, el cual opera como fin de la acción.

Respecto del fin ya se comentó antes[1] la necesaria distinción entre finalidad objetiva y finalidad subjetiva, o *finis operis-finis operantis*, centrando la consideración entonces en el ámbito de la finalidad objetiva. Ahora conviene referirse a la finalidad subjetiva, esto es, a la presencia y realización de los fines en el sujeto. La relación entre fin y sujeto en general —es decir, para todo ser— es biunívoca y opera de doble modo: al contemplar esta relación desde el polo del fin, éste aparece como causa final, pues es lo que atrae o llama al sujeto; pero desde éste, desde el sujeto, el fin aparece como causa eficiente, como motor y sentido de su actuación[2].

1. Ver Iª parte, 3.

2. Cfr. MILLÁN-PUELLES, A., voz "Causa final", en *Léxico filosófico*, Rialp, Madrid, 1984, 106 y 107.

Inmediatamente surge otra distinción verdaderamente esencial, esto es, realizada desde la esencia del ser humano: *fines naturales* y *fines libres*. Fin natural es aquél determinado por la misma naturaleza del sujeto. En los seres vivos son los fines que orientan los ciclos y procesos biológicos del organismo: el crecimiento corporal y la nutrición por ejemplo. Pero en el ser humano cabe hablar de otro tipo de fines, también por su misma esencia de viviente, pero en cuanto tiene una naturaleza libre. El fin libre no está dado de antemano respecto a la acción, sino que es puesto por el sujeto mediante la elección de la voluntad. Estos fines libres o de la voluntad no son de suyo necesarios como los fines naturales, sino meramente posibles en el sujeto: se puede tomar éste o aquél alimento, por diversas razones o motivos voluntarios; es necesaria la elección libre a causa de la naturaleza humana *in genere*, pero no así el fin que la orienta, que es querido por el sujeto individual.

En el ser humano se encuentran los dos órdenes o tipos de fines, naturales y libres, y tal dualidad es la causa de las múltiples dificultades para comprender la actuación humana en general y también para obrar en concreto. El cumplimiento de un fin natural no está exento de un grado de elección, al menos en cuanto al modo de realizar dicho fin; y la prosecución de un fin libre se ve afectada por la limitación de la naturaleza, como mínimo, en su logro o realización. La distinción intelectual no significa separación real: no hay actuaciones guiadas puramente por los fines naturales o por los fines libres, sino que ambos órdenes teleológicos están mutuamente imbuídos en su causación de la operatividad humana. En rigor, no puede decirse que determinadas acciones o actividades humanas respondan exclusivamente a un fin natural o a un fin libre, pues el ser humano, como gusta en decir A. Millán-Puelles, es "la síntesis de naturaleza y libertad".

Esta realidad está ausente en momentos claves o cimeros del pensamiento moderno, lo cual sorprende sin duda, dada la talla intelectual de los filósofos que la han olvidado. Sin embargo, "un olvido lo tiene cualquiera", según el dicho popular; o puede ser también que una poderosa inteligencia no sea por ello inmune al error: también se requiere la rectitud de la voluntad para conocer la verdad. En todo caso, lo cierto es que la connivencia de fines naturales y fines libres explica y justifica la limitación de la libertad humana y el carácter relativo de la autonomía personal. No somos enteramente dueños de nuestro ser, sencillamente porque no nos lo hemos dado a nosotros mismos: el ser humano es desde sí mismo

—*a se*—, pero no por sí mismo —*per se*—; no construimos nuestra subjetividad, sino que nos encontramos con ella y la poseemos operativamente[3].

Respecto de la educación, esta dualidad de órdenes en la finalidad resulta dirimente, para su comprensión y su ejecución. En la actuación educativa pueden darse múltiples complicaciones, fruto de lo que podría llamarse la "confusión teleológica". Por una parte, es posible el error de la exclusión o de la postergación de un tipo de finalidades, en la teoría y en la práctica pedagógicas. Muchas doctrinas y metodologías participan de este desequilibrio esencial, sobre todo en el orden práctico de la actividad didáctica y la acción formativa; resultaría complejo y extenso hacer un análisis probatorio de cualquiera de ellas, pero sí que cabe hablar genéricamente de una orientación *materialista* o *espiritualista* de la educación, según se releguen los fines libres o los fines naturales, respectivamente.

El quehacer educativo no se ocupa directamente de la finalidad natural, pues ésta es actualizada espontáneamente por el sujeto; la acción pedagógica no puede pretender incidir en la modificación o transformación de los fines naturales en cuanto que tales. Pero tales fines comparecen en el dinamismo humano, y no pueden olvidarse ni suspenderse las actividades o movimientos que concitan, so pena de recortar o reducir el mismo dinamismo humano; por eso, "en la educación habrá trastornos tan pronto como se olvide que los alumnos tienen cuerpo"[4]. No obstante, sí que se puede —y se debe— atender a la modalidad de su realización. El ámbito de la finalidad natural no está excluido completamente de la educación, pues sus acciones propias también participan de la elección respecto del modo de realización. Así por ejemplo, la nutrición es una finalidad natural, pero la clase de alimentos, su cantidad y cualidad, el tipo de guisos y condimentos, los modales en la comida y otras cuestiones análogas, son objeto de libre elección por el sujeto, por lo que la educación puede y debe ocuparse en ellas. Como complemento a la clásica distinción pedagógica entre educación intelectual y educación moral, cabría mencionar la *educación estética*, que se ocuparía —entre otros— de asuntos de esta índole.

Generalmente, el término "estética" se refiere a la cualificación de las obras de arte, debido a una evolución comprensible del sentido; pero, originariamente, es un derivado del griego *aisthesis*, que significa "sensación". En cuanto acto perceptivo, la sensación es ciertamente el acto

3. Cfr. MILLÁN-PUELLES, A., *La estructura de la subjetividad*, 410-417.
4. WHITEHEAD, A. N., *Los fines de la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1957, 83.

cognoscitivo propio del arte; pero en cuanto que acto incardinado en la unidad psicofísica humana, participa también de la dimensión tendencial, y por eso es posible modalizar la sensación. La educación estética, además, contiene una diferencia esencial —más que una diferencia específica— entre ella por una parte, y la educación moral y la educación intelectual por otra, pues se ocuparía de un dinamismo referido precisamente a los fines naturales y no a los fines libres. Por tanto, en la educación estética no se trataría de promoción o suscitación de acciones posibles, sino de modulación de acciones necesarias, de movimientos independientes de la voluntad, pero que pueden —y deben— ser dirigidos también por ella. La postergación de la educación estética, o incluso su inexistencia en ciertas doctrinas pedagógicas, sería un signo inequívoco de esa orientación *espiritualista* de la educación mencionada antes.

La posibilidad opuesta consistiría en la preferente o exclusiva atención a los fines naturales, en desmedro de los fines libres. Tal posición daría lugar a una concepción *materialista* de la educación, que se ha decantado en la orientación genérica del llamado *naturalismo pedagógico*, tal como se lo entiende y cataloga corrientemente, y cuya fuente de inspiración es Rousseau[5]. No se niega la existencia de fines libres; muy al contrario, la libertad llega a postularse como fin final y de modo explícito, incluso por encima de la felicidad. Sin embargo, sólo puede accederse al rango del fin final mediante una sujeción total a los fines naturales. Para el naturalismo, la vida humana está viciada radicalmente por las constricciones de los usos, costumbres e instituciones sociales que han ido apartando al hombre de su primigenia naturaleza. Es preciso recuperar el estado natural del hombre, pues sólo desde él podrá operar la libertad en toda su pureza y esplendor.

Sin embargo, este retorno a lo natural no se entiende en un sentido cronológico, como se interpreta ligera y superficialmente a veces; no se trata de volver a unos dorados tiempos pasados, reviviéndolos en el presente. La intención es reorientar y reconstruir el presente desde el despliegue de la naturaleza originaria, que no debe recuperarse desde una visión ideal pretérita, sino realizarse en el *hic et nunc*, desde el momento actual. Sólo obrando así, desde los motivos naturales, se va abriendo paso la libertad. Los fines naturales son prioritarios, pero no definitivos; su cumplimiento es condición de los fines libres, pero no culminación

5. Cfr. BOUCHÉ PERIS, H., *Principales modelos antropológicos*, en AA.VV., *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, Autores. Temas*, Dykinson, Madrid, 1989, 472-473.

teleológica del ser humano. De ahí que el despliegue de la libertad se realice simultánea pero separadamente al de la naturaleza; el cumplimiento de los fines naturales va disponiendo progresivamente la emergencia de los fines libres: son dos órdenes distintos mentalmente y separados o diversos realmente: coexisten, pero no conviven; no se imbrican mutuamente en cada actuación humana. Esta concepción puede considerarse como un reflejo o eco de la separación que se produce en el racionalismo ilustrado entre razón y experiencia: son dos órdenes del conocimiento humano que deben discernirse cuidadosamente en aras del verdadero y pleno conocimiento, que es el conocimiento científico; se requiere la experiencia en un primer momento, pero debe ser purgada por la razón posteriormente. Así, en el naturalismo pedagógico se percibe una orientación *materialista* de la educación, que no niega explícitamente los fines libres, pero sí los relega al cumplimiento principal y exclusivo de los fines naturales.

Tanto la orientación materialista como la espiritualista en la teleología de la educación suponen el olvido práctico de que el ser humano es una unidad esencial y operativa, en lo que es como en lo que hace. Y no se trata solamente de una grave descuido antropológico, sino de un craso error filosófico; pues la inadvertencia de la espinosa relación entre unidad y multiplicidad es la omisión del mismo filosofar originario, tal como se empezó a manifestar hace muchos siglos en las reflexiones germinales de los presocráticos milesios, esto es, de los primeros filósofos de occidente.

1.2. *El sentido de la finalidad: fin final y fines parciales*

La multiplicidad de seres y, análogamente, la diversidad de actuaciones de un ser, emplazan a la razón para la afirmación de la unidad subyacente, pues "no tiene sentido hablar de multiplicidad si no hay unidades previas"[6]. Resulta imposible la comprensión de la multiplicidad sin la relación a una unidad, que es fundamento de la multiplicidad. Dicha relación recibe el nombre de *orden*; los distintos elementos de la complejidad *se ordenan* al principio integrador y unificador. El ser humano es una unidad, aunque con pluralidad de instancias operativas, y por eso hay en él diversos movimientos que responden a distintos fines. Esta diversidad de

6. ALVIRA, R. *La noción de finalidad*, Eunsa, Pamplona, 1978, 137.

fines no implica disparidad o dispersión teleológica, sino que supone un orden interno entre ellos, una referencia sistemática que manifiesta la relación u orden entre la diversidad de fines, tanto en los naturales como en los libres.

Es una vivencia, más que frecuente, casi universal, la etapa de los *porqués* en la infancia, que es el primer despunte de la inteligencia abstracta. En torno a los tres años de edad, hay un momento singular en que el niño empieza a preguntar "por qué" a todo lo que se le dice, y sigue preguntando "por qué" a cada respuesta que recibe. Este ingenuo talante está motivado sin duda por el desconcierto que produce en los adultos y el niño percibe agudamente. Pero también hay en tal actitud un soporte objetivo: la posibilidad lógica de abrirse a una sucesión infinita de "porqués", que es de hecho una imposibilidad real, no por falta de tiempo material para contestar, sino por la finitud constitutiva de la realidad.

Respecto de la finalidad, el sentido del *porqué* se expresa como *para qué*[7]; en orden al fin, no se pregunta por qué es esto así, sino para qué se obra así. Y también se da la misma imposibilidad real de una sucesión infinita: necesariamente, tiene que haber un fin que finalice la cadena, más allá del cual no quepa demandar otro "para qué", y al que cabe denominar por ello como *fin final*. El orden de la finalidad postula la existencia de un fin final y único, tanto para los fines naturales como para los fines libres que, obviamente, pertenecerá a este último rango: el orden teleológico tiene un sentido de eminencia por el que los fines naturales se subordinan a los libres, como las necesidades materiales se sujetan a las aspiraciones de la voluntad.

Aristóteles es el primero que se plantea rigurosamente esta cuestión, cuando habla del fin último, entendido también como culminación de la tendencialidad humana. Lo caracteriza de doble modo: como perfecto y como autosuficiente[8]. El fin último es perfecto en razón del orden teleológico postulado: cualquier otro fin se ordena a él, mientras que él no se ordena a ningún otro. El término "perfecto" tiene aquí un sentido dinámico y lógico: no se considera perfecto en el sentido de completamente acabado, de plenamente culminado, sino como referencia última del dinamismo de la operatividad humana. Por otra parte, tiene un sentido lógico, en cuanto que es el término de la relación entre fines; aunque no por su sentido preferentemente lógico signifique vacío ontológico o pura

7. ARISTÓTELES, *Metafísica*, V, 1013 a 32.
8. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, I, 7, 1097, b.

abstracción mental: el fin último tiene también un concreto contenido real, como se verá en el capítulo siguiente. Además, el fin último ha de ser autosuficiente: esto es, debe bastarse a sí mismo, pues "no constituye el fin último del hombre aquello que una vez poseído permite al hombre seguir deseando"[9]. Dicho de otro modo: si se alcanzara el fin último, sobraría cualquier otra finalidad.

Hay una jerarquía en la teleología humana. Los fines naturales se subordinan a los fines libres, y entre éstos hay un fin final que justifica y da sentido a todos los demás y, por tanto, es la referencia última de la actuación humana: todo lo que se hace, se hace en definitiva por algo único y permanente, siempre idéntico a sí mismo, de lo que participan todos los demás fines: esto es, el fin final. Cabe hablar entonces de fin final y fines parciales, diferenciándose por la relación de orden entre ellos.

Tal distinción implica otra, no menos decisiva para comprender adecuadamente la noción de finalidad: fin como principio, y fin como término. No hay términos simples en nuestra lengua para establecer inequívocamente ambos y diversos significados; pero sí los había en el griego clásico, donde se distingue netamente entre *telos* y *péras*. A la pregunta sobre cuál sea el fin de la vida humana temporal pueden darse dos respuestas tan diversas como ciertas: la felicidad y la muerte. Esto revela una curiosa polisemia del término "fin", que puede llegar a ser peligrosa y equívoca homonimia. La felicidad es el fin supremo de la vida humana, entendiendo aquí fin como *telos*, o sea como principio y razón, como sentido y culminación del obrar: todo lo que se hace, se hace por ser feliz. En cambio, la muerte es el fin de la vida temporal, pero en cuanto que *péras*; en cuanto que término o límite del obrar: nada se hace para morir, pues la muerte es acabar de hacer.

Así pues, hay dos posibilidades de significado en la noción de fin: fin como principio y fin como término, o también, *fin-causa* y *fin-efecto*[10]. El fin como principio opera como causa, pues se da antes en la ejecución como intención o pretensión del sujeto; en cambio, el fin como término o límite es efecto de la ejecución, y es lo último que se da en la actuación como logro o consecución de la intención subjetiva. Obviamente, el fin final tiene carácter de *telos*, de principio y causa de la actuación humana; su realización supone la culminación operativa de la vida humana y justifica por ello la ordenación que le guardan los restantes fines parciales.

9. ARISTÓTELES, *Política*, I, 8.

10. MILLÁN-PUELLES, A., voz "Causa final", *Léxico filosófico.* 106.

Éste es un aspecto frecuentemente descuidado u olvidado en la reflexión sobre la finalidad humana y que ha incidido especialmente en la teleología pedagógica. No sucede que se olvide el sentido teleológico de la actuación educativa, ni mucho menos; pues sólo es posible enseñar cuando se contempla un fin que se realiza en el aprendizaje. Pero sí ocurre que la noción de finalidad suele ser ambigua y genera por ello una dañina confusión en el quehacer educativo. En el saber educativo hay constantes apelaciones al fin, pero se nombra a éste indistintamente —o con mínimas e insuficientes distinciones— con una diversidad de términos que no son realmente sinónimos; así, se habla de objetivos, ideales, propósitos, metas y, por supuesto, también de fines. Y hay importantes matices diferenciadores entre ellos que deben ser tomados en cuenta:

a) "objetivo" tiene sentido de término alcanzable y de fin parcial, pues se inscribe siempre en una pluralidad: hay siempre *objetivos* en plural, y no un único y definitivo objetivo;

b) "ideal" parece también el nombre de un fin parcial, pues igualmente se habla de "ideales", en plural; y sin embargo, no se entiende enteramente como un fin parcial, pues no suele significar algo accesible, sino más bien imposible de conseguir, y ahí reside para algunos su nobleza; no obstante, en cuanto a esto último, tampoco tiene claro su sentido de *telos* o plenitud, pues parece concebirse como término inalcanzable de suyo;

c) "propósito" es un término que remite a otro rango de consideración, quedando indefinido respecto a los anteriores: se encuadra en la distinción entre fin objetivo y fin subjetivo, o *finis operis-finis operantis*, siendo una expresión formal de este último, del fin subjetivo del agente;

d) "meta" se encuentra en el mismo nivel significativo que "propósito", aunque expresa el otro polo: la finalidad objetiva.

No es lo mismo, por lo tanto hablar de metas, propósitos, ideales u objetivos cuando se especifica la teleología educativa; todos ellos son aspectos reales de la finalidad, pero no son equiparables ni en su sentido ni en su referencia. La confusión que se genera cuando se usan indistintamente tiene un pernicioso efecto para el saber educativo: se pierde de vista la intrínseca y necesaria relación jerárquica de los fines parciales respecto al fin final, promoviendo entonces una dispersión teórica y práctica en la racionalidad pedagógica. Abona esta dispersión la omisión de la noción de naturaleza frecuente en el pensamiento moderno. La afirmación del ser humano como un ser absoluto respecto de sí mismo

postula un equívoco concepto de naturaleza humana como principio de indeterminación operativa de un ser que puede prácticamente todo y al que todo le está fácticamente permitido. Y si hay un terreno donde se realiza esta pretendida indeterminación esencial es precisamente en el de la finalidad: el ser humano es libre, y, entendiendo esta libertad de modo absoluto, es libre sobre todo en la elección de los fines, y lo es eminentemente en la constitución y determinación de los fines. Según esto, el orden de la finalidad es una obra enteramente humana; es el hombre quien decide y establece cuáles son los fines que guían la acción, pues de otra manera no es dueño absoluto de ella ni de sí mismo. Así se abren las puertas de par en par al *utopismo* como ámbito teleológico por excelencia: más eminente y noble parece un fin cuanto más utópico semeja. No puede ser de otra manera, pues una indeterminación total es una indefinición absoluta, o sea un ente de razón, como el cero, la nada o la utopía: es decir, algo que sólo existe en la mente como relación de razón.

Esta cuasicreación de los fines, no sólo se ha intentado, sino que prácticamente se ha logrado en la cultura y la vida social contemporánea. Lo que no se ha conseguido es constituir una relación jerárquica, un orden estable entre los diferentes fines establecidos; de ahí nacen el desconcierto y la inseguridad ante la acción: la pérdida de un rumbo firme para la vida. Parece posible afirmar un fin desde una intención individual desviada; incluso se puede elaborar una teoría intelectual que semeje justificar tal elección y postulación teleológica: la libertad humana permite tal error. Pero luego, todo se trastoca en la práctica que debe ser orientada por la finalidad; al ser ésta arbitraria, las acciones se contradicen unas a otras, impidiendo una prosecución estable de los mismos fines puestos por el sujeto. Pero más pronto o más tarde, la terca presencia de la realidad impone la atención a la naturaleza y la consideración de sus fines debidos. Se puede, por ejemplo, postular el placer como fin final, y se puede ajustar la vida a tal fin, incluso durante largo tiempo.... hasta que sobreviene el dolor; entonces, o se rectifica lo dicho y hecho, o se pierde todo sentido y todo aliento, no ya para vivir, sino incluso para subsistir.

1.3. *La disgregación de la finalidad*

Numerosas propuestas sobre la finalidad educativa se realizan irreflexivamente, sin atender a las distinciones anteriores; así, se confunden los órdenes teleológicos y se perturban las implicaciones y consecuencias prácticas. La perspectiva dominante en tales casos se expresa en un esquema lógico implícito, apriorístico e indiscutido: el fin final de la educación es la síntesis de todos sus fines parciales. Este principio es efecto, una vez más, de una errónea resolución del problema unidad-diversidad.

La actuación educativa incide sobre una pluralidad de instancias operativas del sujeto, y por eso debe ser también diversa y plural. Genéricamente puede hablarse de educación intelectual, moral y estética, como se mencionó páginas atrás; pero dentro de cada nivel hay a su vez múltiples referencias: en la educación moral, por ejemplo, puede hablarse de educación política, educación cívica, educación propiamente ética —de la conducta individual— e incluso de educación religiosa. Es obvio que todas estas dimensiones se entreveran, pero también son núcleos con sustantividad propia para la actividad educativa. Análogamente, respecto del educando, aparecen también distintas instancias, tales como la inteligencia, la voluntad, los afectos o la sensibilidad. A todo esto pueden añadirse las diferencias en razón de la edad, la adscripción cultural, la extracción social, etc. que debe tener en cuenta la actividad del educador.

Y sin embargo, desde esta diversidad, en la educación se trata precisamente de buscar la unidad. Sería contradictario hablar de algo uno, esto es, de educación, si no puede trascenderse la dispersa pluralidad de actividades que conlleva la tarea de educar. Algo habrá de común en la diversidad cuando puede decirse que estas actividades son educativas, y aquéllas otras, no. La relación unidad-diversidad manifiesta la esencial dificultad del quehacer educativo. A. N. Whitehead lo señaló expresivamente: "hay un proverbio que habla de la dificultad de ver el bosque a causa de los árboles. Esta dificultad —decía— es justamente el punto que quiero destacar: el problema de la educación es hacer que los alumnos vean el bosque a través de los árboles"[11]. También J. Maritain insistía en que "la obra entera de la educación y la enseñanza debe tender a unificar y no a dispersar; debe esforzarse por fomentar en el hombre la unidad

11. WHITEHEAD, A.N., *Los fines de la educación*, 23.

interior"[12]. La unidad es, en efecto una exigencia de la naturaleza personal del educando que debe conjugarse con la diversidad de actividades educativas.

Tal unidad, como recordaba V. García Hoz, dimana de la finalidad: "dado que la unidad de la vida humana se hace realidad cuando todos los actos concurren a un mismo fin, los objetivos particulares de cada acto educativo habrán de concurrir también a un mismo fin si, a su vez, el proceso de la educación ha de tener unidad"[13]. El fin final tiene esta virtualidad esencial: dar sentido unitario a todas las acciones del sujeto; integrar la diversidad de los fines parciales y sus diversos actos. De esta manera, cuando los fines parciales y terminales se refieren al fin final, la actuación humana, en su diversidad, es una integridad de sentido, un *todo integral*.

Hay una distinción lógica muy pertinente a este respecto: la que media entre *todo de orden* y *todo integral*. El primero es aquél que denomina a un conjunto de elementos diversos, relacionados entre sí, pero con sustantividad y operatividad propias, de modo que las acciones de un miembro afectan directamente a los otros miembros y, por consiguiente, al todo; pero dichas acciones sólo a él le son atribuibles; un todo de orden es la suma, agregación o concurrencia de sus miembros: por ejemplo, una familia. Por otra parte, se da la conjunción de elementos que forma un compuesto real, cuyos miembros son discernibles intelectualmente, pero están unidos de tal manera que no obran por sí mismos: el compuesto es el único y efectivo sujeto de operaciones. Tal es el todo integral, que es una fusión de sus elementos, de tal manera que en el compuesto o todo se comportan de distinta forma que por separado; un ejemplo de todo integral es la unión de mente y cuerpo en la persona humana, o del hidrógeno y el oxígeno en el agua: ninguno de los elementos del compuesto —caso que puedan aislarse—se comporta ni tiene las mismas propiedades por separado que en la mezcla, en el todo integral que componen.

La distinción entre todo de orden y todo integral es una distinción de razón, pero con *fundamento in re*; esto es, establecida desde la consideración de la realidad concreta. Así, un todo es también una unidad desde otro punto de vista o perspectiva formal, que no sería ya lógica, sino metafísica; y desde la consideración metafísica se aprecia mejor que desde la reflexión lógica que el todo de orden es más débil que el todo integral.

12. MARITAIN, J., *Pour une philosophie de l'education*, 59.

13. GARCÍA HOZ, V., *La educación y sus máscaras (Entre el pragmatismo y la revolución)*, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid, 1980, 18.

Tomás de Aquino lo expone cuando examina la distinta unidad que hay en la sociedad y en la persona: "la sociedad civil o la familia doméstica tiene la sola unidad de orden, según la cual algo no es puramente uno. Y por ello, una parte de ese todo puede tener una actuación que no sea la actuación del todo, del mismo modo que el soldado en el ejército tiene una actuación que no es la del ejército. Pero hay una clase de totalidad que no tiene sólo la unidad de orden, sino la de composición, de vínculo o de continuidad, según la cual la unidad lo es puramente: y así no hay ninguna actuación del todo que no lo sea de la parte"[14]. Obviamente, la persona es una unidad, pero de composición o continuidad; o sea, es un todo integral.

La cuestión decisiva entonces es la relación entre la plural diversidad de los fines parciales de la educación, tanto considerados en abstracto o idealmente como en singular o efectiva y realmente: ¿es tal relación interna la de un todo o unidad de orden o la de un todo integral o unidad de composición? Si referimos los fines parciales al aprendizaje, la respuesta es que, en su conjunto, forman un todo de orden, pues cada uno tiene sentido por sí mismo y podría decirse por analogía que "obra" por sí mismo en cuanto que se realiza en actos sustantivos y distintos. Aprender matemáticas o buen comportamiento, desarrollar habilidades sociales o adquirir destrezas físicas, sin duda son finalidades que pueden alcanzarse separadamente. Sin embargo, su logro no significa *eo ipso* un término educativo en sí; se puede llegar a ser un genio científico al tiempo que un grosero egoísta, y en este caso no se habla de una persona educada. Incluso cuando se le pueda reconocer a alguien la competencia cognoscitiva adquirida por la instrucción, la corrección en la conducta moral fruto de la formación y hasta una fina sensibilidad o dominio psicomotriz dimanado del entrenamiento, aun con estos logros no puede afirmarse por ello que sea una persona educada si todas esas adquisiciones no están integradas en la personalidad. R.S. Peters no menciona expresamente la unidad personal, pero sí habla de implicación subjetiva o de incorporación individual de los aprendizajes; pues según él, "el conocimiento que debe poseer un hombre para ser calificado de educado debe estar estructurado dentro de *su forma de ver las cosas*"[15]. Podría decirse también de otra manera: si alguno tiene un conjunto de buenas cualidades, puede deberse a ser alguien excepcionalmente dotado que ha asimilado con facilidad las enseñanzas que ha recibido; pero eso no significa inequívocamente que haya "un perfeccio-

14. TOMÁS DE AQUINO, *In I Ethicorum*, 1, nº 5.

15. PETERS, R. S., *El concepto de educación.* 23.

namiento humano, ordenado intencionalmente a la razón, y dirigido desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos"[16].

Si se considera el fin final como suma o agregación de los fines parciales, tal como se hace con frecuencia, se trataría sólo de un todo de orden. Tal es la concepción que subyace frecuentemente cuando se habla de *los objetivos de la educación.* Como se indicó antes, un objetivo es un fin parcial un término alcanzable en la actuación; un objetivo de la educación expresaría así un resultado de la acción pedagógica obtenido al cabo de un determinado proceso, de una actividad intencionalmente definida o, como gusta en decirse, programada. Cuando se explicitaran debidamente los objetivos, se estaría aclarando la propositividad educativa y, por tanto, consolidando la racionalidad pedagógica: con unos objetivos parciales establecidos distintamente, se podrían tomar mejores decisiones de acción y, además y sobre todo, se podrían controlar mejor los efectos, los logros obtenidos.

En la década de los años 70, y hasta mediados de los 80, floreció una doctrina que, pretendiendo ser sólo una metodología didáctica, contenía una entera concepción de la educación: la teoría de los *objetivos operativos de la educación*[17], que expresaba precisa y detalladamente la concepción de la finalidad que se comenta. Según esta propuesta, se trataba de explicitar y objetivar la finalidad educativa, en orden a conseguir una mayor racionalidad del quehacer educativo.

Aún en nuestros días, cualquier actividad docente se prepara realizando una programación de la misma, donde lo primero es la definición de los objetivos: éstos debían expresar conductas observables, medibles y evaluables de los aprendices que fueran consecuencia de la enseñanza recibida. El objetivo era por tanto el puntal o columna sustentadora de la actividad pedagógica, precisamente —y así se proclamaba— en cuanto que eran expresiones operativas de la finalidad educativa. Los objetivos así entendidos se referían principal y casi exclusivamente a las actividades desarrolladas en el aula, o, dicho de otro modo, a las materias o disciplinas de enseñanza. Teóricamente, esta práctica debía extenderse a instancias

16. Cfr. la definición de educación establecida antes: Iª parte, 2.3.

17. Entre otras obras, alcanzaron gran difusión MAGER, R.F., *Formulación operativa de objetivos didácticos,* Marova, Madrid, 1974, BLOOM, B.S. y otros, *Taxonomía de los objetivos educativos,* El Ateneo, Buenos Aires, 1972, 2ª ed.; LANDSHEERE, V. y G., *Los objetivos de la educación,* Oikos-Tau, Barcelona, 1977.

más generales, como las etapas o ciclos didácticos; y de ahí a todo el currículo docente. De esta manera, y en un proceso ascendente se llegaría a declarar la finalidad educativa mediante estos objetivos finales.

Sin embargo, estos objetivos generales, últimos y pretendidamente integradores de los inferiores, presentaban serias dificultades de diverso orden. En primer lugar se contradecía la formulación establecida y requerida para los objetivos: por su generalidad, ya no podían expresar conductas observables y medibles. Con esta pérdida de precisión empezaba a desvanecerse la posibilidad de una evaluación rigurosa, entendida y realizada ésta desde criterios puramente cuantitativos. Además, los mismos objetivos operativos, y una vez más por la precisión exigida a su formulación, no permitían elevarse a objetivos más generales. En una primera instancia puede proponerse, por ejemplo, "que el alumno distinga entre los objetos directos, los atributos y los predicativos en el análisis gramatical de la oración simple". Con éste y otros objetivos análogos se puede tal vez proponer otro objetivo más general, a modo de síntesis, tal como "que el alumno domine con competencia el análisis morfosintáctico de la oración simple y compuesta". Pero si se suman otros objetivos de parecido nivel, no se obtiene pronta e inequívocamente otro objetivo como sería el de la competencia lingüística; y donde falla irremediablemente el proceso integrador es cuando se intenta llegar a objetivos del rango de la competencia y la capacidad comunicativa con sus semejantes. En definitiva, no puede darse el salto a objetivos propiamente de carácter formativo.

La doctrina de los objetivos operativos, en su excesiva pretensión de funcionalidad, al cabo consigue inutilizar a la pedagogía para la mitad de sus funciones. Por eso, ha ido decayendo en la presente década, al menos en su puridad metodológica. Actualmente, la actividad de la enseñanza sigue planeándose mediante la estipulación de unos objetivos docentes, pero considerando éstos como meros *indicadores*[18], como prácticos y útiles indicios del desarrollo de actividades de enseñanza; pero de ninguna manera como signo unívoco de la finalidad educativa.

El relativo fracaso de esta teoría se ha debido en parte a la vía analítica que sustenta su planteamiento, vía o método predominante en las llamadas ciencias humanas. La reducción del pensamiento y el conocimiento al método analítico no es un buen camino, pues "el tratamiento analítico de los problemas humanos es, por lo menos, arriesgado: provoca

18. Cfr. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., *Didáctica General*, Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980, 145-180.

más problemas de los que resuelve (...) Aunque con el método analítico se consiguen grandes éxitos, no todo puede considerarse analíticamente. Además tampoco cabe recomponer en un todo un análisis pretendidamente exhaustivo"[19]. El análisis riguroso, controlado lógicamente, sin duda ofrece virtualidades para el tratamiento de ciertas cuestiones; pero lo que no permite es recorrer el camino inverso, esto es, recomponer la unidad, y sobre todo cuando es la unidad de composición de un todo integral. La unidad de la formación humana no sale de la suma o agregación de los objetivos o fines parciales de la educación; cuando se han separado analíticamente los elementos del compuesto, sencillamente se pierde éste como tal, pues el principio unificador e integrador no es un elemento más, sino una relación o disposición peculiar de éstos, relación que se pierde en el aislamiento del análisis.

Además, plantear la finalidad exclusivamente mediante objetivos o fines parciales implica la pérdida o desatención a la dimensión inmanente, de *práxis* de la actuación humana. Ésta no puede reducirse a mera actividad productiva o *poíesis*[20] y mucho menos en la educación, donde la acción inmanente es el elemento formativo esencial. Pero si se fragmenta la finalidad en objetivos terminales o parciales, de hecho se reduce la actuación humana a actividad productiva, pues sólo ésta es susceptible de ser considerada teleológicamente mediante metas u objetivos; en suma, mediante fines parciales. Éstos, ciertamente, pueden alcanzarse si son razonables en su exigencia, pero su sentido último se escapa; y más se pierde cuanto más son los fines parciales. La disgregación teleológica lleva a la dispersión operativa; y de ahí al sinsentido existencial media un corto paso.

En la educación, la relación correcta entre fin final y fines parciales es una relación de participación de éstos en aquél; y tal relación no tiene carácter lógico-formal, sino operativo-material. La participación teleológica no se realiza mediante un diseño conceptual de actividades congruentes, definidas por una pluralidad de fines parciales y terminales, sino mediante la configuración y modulación de las actividades por el sentido que señala la acción inmanente y formativa que actualiza inmediata e instantáneamente el fin final. Para poder comprender y realizar esto, obviamente, se requiere un conocimiento suficiente del contenido del fin final, que es la felicidad.

19. POLO, L., *¿Quién es el hombre?*, 1991, 45.

20. Ver antes, Iª parte, 3.1.

2. La felicidad: fin de la educación

A primera vista, parece que hay muchas razones que desaconsejan ocuparse del asunto de la felicidad humana, por las muchas aristas que presenta. En primer lugar, diríase que es mejor tema para el ensayo o la creación literaria que para la reflexión filosófica, debido a la vaguedad y "sublimidad" del concepto, que lo sitúa en el terreno de las fantasías utópicas, buenas para la ensoñación, pero estériles para la acción. Por otra parte, la felicidad tiene un marcado carácter subjetivo que puede hacer inútil todo intento de acuerdo común sobre su naturaleza y sentido. San Agustín[21] cita la encuesta que hizo Varrón sobre la naturaleza de la felicidad, y acepta y da cuenta del resultado: doscientas ochenta y ocho opiniones distintas. Irónicamente, cabría pensar cuánto habrán aumentado desde la época de San Agustín hasta nuestros días.

Además, el interés por la felicidad induce a pensar en un talante egoísta e insolidario, en una actitud solipsista, atenta principal y casi exclusivamente a la propia subjetividad, a los mezquinos deseos y alicortos pensamientos del individuo encerrado en sí mismo. Una extendida sensibilidad social y cultural sugiere que quien se preocupa por la felicidad, es seguro que se ocupa más de sí mismo que de los demás. Y en un cierto —aunque débil y sesgado— sentido, no le falta razón.

Por último, la felicidad no es considerada como asunto propio de estudio para las ciencias humanas, que atienden a cuestiones vitales más inmediatas, más próximas a las vivencias comunes de todos; y que además se ocupan de los aspectos concretos y tangibles de la vida, que son los que realmente importan al ser humano.

Y, sin embargo, también es verdad que un aspecto propio de la ciencia es su orientación por la búsqueda de la certeza en el conocimiento; y la aspiración a la felicidad es una certeza radical para cualquier sujeto, hasta tal punto que le da una considerable dimensión objetiva de certidumbre: aquí, "cualquier sujeto" significa que *no hay nadie que no quiera ser feliz*. Lo que ocurre es que la confusión teleológica, característica del relativismo ético de la modernidad, cristaliza en opacidad mental cuando enfoca directamente el contenido de la felicidad. Sobreviene la ceguera tras el deslumbramiento ante una verdad brillante e irrecusable: que todo hombre en su vida, y por encima de cualquier otra cosa, lo que quiere es

21. San Agustín, *Ciudad de Dios*, XIX, 1º.

ser feliz. Aunque sólo fuera por esta evidencia, si la educación quiere ser preparación para la vida, en Filosofía de la Educación se deberá reflexionar sobre la felicidad, fin de la vida humana, y consecuentemente, fin final de la educación.

2.1. *Felicidad y obrar feliz*

Esta expresión puede resultar forzada y desconcertante: ¿qué puede ser eso de un "obrar feliz"? ¿No habrá que preguntarse primero por la naturaleza de la felicidad para luego poder discriminar las actuaciones felices de las infelices? Si se ignora qué es la felicidad, ¿cómo se podrá distinguir la actuación feliz de la que no lo es?

La primera observación que debe hacerse respecto a la felicidad adviene al hilo de esta consideración: "felicidad" es un término abstracto que significa una cualidad común a algo o a algunos sujetos, tal como ocurre con los términos "bondad" o "humanidad". Por lo tanto, para conocer lo que sea la felicidad, la bondad o la humanidad parece que debería conocerse primero a individuos felices, buenos o humanos. Pero fácilmente puede argüirse la réplica: ¿cómo saber quiénes son felices, buenos o humanos antes de saber qué sea la felicidad, la bondad o la humanidad? Este planteamiento no es un círculo vicioso, sino una expresión particular del reto intemporal del conocimiento humano que se realiza cotidianamente en el paso de lo singular a lo universal.

Precisamente, éste es el primer problema que surge en el conocimiento del fin final de la vida humana o, dicho de otra manera, de la comprensión de la felicidad: la respuesta no vendrá de la mano de la especulación sobre conceptos universales, sino de la reflexión sobre prácticas o actuaciones particulares. La primera vía no es errónea, ni mucho menos; de hecho, puede conocerse la índole de la felicidad humana desde su referencia a conceptos tales como bien, apetición o tendencia, plenitud, gozo, posesión y otros varios. Pero desde esta perspectiva, difícil y discutiblemente puede educirse la índole o naturaleza de los actos que propician la felicidad; o dicho de otro modo: saber en qué consiste la felicidad no resuelve qué hacer para actualizarla; conocer qué es ser feliz no basta para saber qué debo hacer para serlo.

En la educación se trata justamente de esto último: de conocer la índole de las acciones humanas que deben ser promovidas o suscitadas para propiciar una actuación feliz. Debido a esta exigencia teleológica, el saber educativo nace y se constituye diferenciándose netamente de la ética filosófica; sin negarla en ningún momento y sin obviar ninguno de sus principios ni de sus normas, confluye con ella, pero tras haber recorrido otro camino o vía cognoscitiva.

Este camino parte de la reflexión sobre la experiencia común. No cabe partir del análisis conceptual sobre nociones universales, según se ha dicho, pues ese proceso analítico impediría recoger el elemento primario y esencial, tal como aparece unitariamente en la experiencia: el fin no sólo es objeto de la razón, sino también de la apetición; es objeto de conocimiento, pero también es término del querer. Así se manifiesta en la experiencia, y así puede ser entendido el fin final en su honda radicalidad: que en cierto sentido, primero es querido y luego conocido, o cuando menos, que primero se reconoce la tendencia y la apetición del sujeto que el concepto o noción de lo querido; que se es consciente de la insatisfación del querer antes de conocer qué lo satisface.

La finalidad es sin duda un asunto propio de la filosofía práctica, que no se resuelve en mero conocimiento conceptual abstracto, sino que requiere también la concurrencia del querer y de la experiencia de la acción. Sólo desde esta perspectiva cognoscitiva toma rango de axioma la crucial reflexión de Aristóteles: "lo que de un modo absoluto hace de fin es lo que siempre se elige por su propio valor, y nunca por el valor que otra cosa posee. Pues bien, la felicidad es lo que concebimos como lo que vale por sí en mayor medida"[22]. Sólo desde la reflexión sobre la experiencia puede hacerse una afirmación como ésta, que rompe la mera cadena lógica de la relación medio-fin, para afrontar la existencia real de un fin final que hace por tanto medios a los fines parciales. Al comentar este texto, Tomás de Aquino confirma e insiste en dicha tesis: "la felicidad es el mayor de todos los bienes humanos, porque todos los demás se ordenan a ella como a su fin"[23]. Tan claro se ve esta prioridad teleológica que puede afirmarse taxativamente que la felicidad es de rango superior a la libertad, pues "querer ser feliz no es asunto de libre elección"[24] y por

22. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, I, 7, 1097 a 33.

23. TOMÁS DE AQUINO, *In I Ethicorum*, 14.

24. TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologica*, I, q. 18. a. 10.

eso la felicidad es algo que "la voluntad no puede no querer"[25]. Estas tesis tienen carácter de principio para el conocimiento práctico, pues se fundan en la experiencia de la acción, que subsume la reflexión sobre el querer de la voluntad y se ordenan en el conocimiento del intelecto práctico.

Hasta aquí puede hablarse de acuerdo generalizado. Las discrepancias empiezan a surgir cuando se da un paso más, en orden a concretar el contenido o la naturaleza de la felicidad. Ya Aristóteles se ocupa de esta cuestión, y rechaza tres falsas figuras o fantasmas de la felicidad: el lucro, el poder y la fama[26]. Aduce dos tipos de razones: la insaciabilidad del deseo y su carácter medial. El afán de riqueza material no tiene término posible, pues siempre se puede tener más y más; algo similar ocurre con el poder político y la fama o reconocimiento social. Pero sobre todo, ninguno de estos tres posibles fines tienen carácter de fin final, pues uno de ellos puede ser medio para otro; se puede querer la riqueza para lograr poder, o el poder para conseguir fama individual. Lucro, poder y fama, los tres tienen la apariencia engañosa del fin final, considerados desde la intensidad del deseo al que responden; pero realmente son fines parciales, pues se juzgan y resuelven desde el principio del resultado: son fines terminales; no tienen el sentido de fin como principio.

El planteamiento aristotélico es indicativo del género de dificultades que se encontrarán siguiendo tal senda, que es la determinación de los *bienes* que contiene la felicidad; tal es el enfoque propio de la ética filosófica. Desde su perspectiva propia, el fin se define por el objeto de la tendencia humana que plenifica, esto es, por el término de la apetición, que es su bien propio. En este orden de consideración, el fin final es el supremo fin, el cual consistirá entonces en el Supremo Bien, o sea en Dios. Obviamente, esto es verdadero: el último y supremo fin no puede ser otro que la unión con Dios, el Sumo Bien. Esto es así indudablemente, pero desde la perspectiva ética, que se ocupa del bien como objeto real y verdadero del querer, y del mal, como objeto impropio y erróneo del querer.

Sin embargo, las dificultades emergen de nuevo cuando se da otro paso adelante: el de intentar estipular los bienes naturales que pueden ser contenido de la felicidad. Dios no es sólo el Bien Supremo, sino el Absoluto Bien; pero también existen bienes relativos o naturales, inferiores al Bien Supremo, pero superiores unos respecto de otros. Entre

25. *Ibidem*, I-II, q. 10, a. 2.

26. Cfr. ARISTÓTELES, *Política*, I, 8.

ellos, cabe hablar de algunos bienes que tengan una mayor "proximidad" al Absoluto Bien o que participen de él en mayor grado. Los más eminentes de ellos serán lógicamente el contenido del fin final o felicidad. ¿Cuáles son? En la respuesta a esta pregunta está la cuna de las discrepancias.

El mismo Aristóteles define esencialmente esos bienes cuando habla de la vida feliz como la vida del hombre bueno rodeado de amigos[27]; pero esto es realmente un aplazamiento de la respuesta. Se requiere una mayor concreción, aunque tal definición contiene un apunte de interés: se ve la felicidad realizada en una relación con otros, y no en la soledad de un individuo aislado; lo que es muy propio de todo griego antiguo, para quien el ser humano no es tal fuera de la *polis*, de la ciudad o sociedad de sus semejantes.

Puede intentar desglosarse la sintética aseveración aristotélica para precisar más el contenido de la felicidad. Así por ejemplo, cabe hablar con rigor de la *vida buena*, que a su vez "contiene y posee los bienes más preciados: la familia y los hijos en el hogar, una moderada cantidad de riquezas, los buenos amigos, una moderada buena suerte o fortuna que aleje de nosotros la desgracia, junto con la fama, el honor, la buena salud y, sobre todo, una vida nutrida en la contemplación de la verdad y la práctica de la virtud. Hoy todavía se puede mantener que la posesión pacífica de todos estos bienes constituye el tipo de vida que puede hacernos felices"[28].

Todo esto es cierto, pero desde la consideración de los bienes propios de la felicidad que constituyen la vida buena o la *vida lograda*, en expresión de R. Spaemann[29]. Tal concepción, por su parte, presenta algunas y considerables insuficiencias que, según el mismo Spaemann[30], dan lugar a reales antinomias, dimanadas de las referencias empíricas que pretenden justificar el contenido de la felicidad y que constituyen el planteamiento *eudaimonístico —eudaimonía*: felicidad en el griego clásico—. Dicho de otra manera: ¿por qué precisamente tales bienes, y no tales otros?; ¿cómo pueden determinarse subjetiva y particularmente esos bienes si realmente sólo son tales desde la objetividad y la universalidad

27. Cfr. *Ética a Nicómaco*, II, 1179 a 23.

28. YEPES STORK, R., *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*., Eunsa, Pamplona, 1996, 214.

29. SPAEMANN, R., *Felicidad y benevolencia*, Rialp, Madrid, 1991.

30. *Ibidem*,107-117.

de la vida lograda?; o también, y extremando el planteamiento eudaimonístico: ¿si falta por cubrir un 10 % del repertorio de bienes, se tiene entonces un 90 % de felicidad?

No obstante, estos problemas no conciernen al estudio filosófico de la educación por una sencilla razón: se refieren a la vida buena o vida lograda, pero precisamente ella, como tal, está fuera de la acción pedagógica, que sólo atiende a la preparación o disposición para esa vida. Naturalmente, no puede establecerse una frontera temporal que separe la preparación para la vida del vivir esa vida; no hay una separación análoga, por ejemplo, a la sucesión que hay entre la estancia del automóvil en el taller mecánico y su salida a la carretera para viajar. Una vida lograda supone también perfeccionamiento, o si se quiere, aprendizaje, por lo que permite mantener ciertas relaciones de tipo educativo, o al menos de carácter formativo. No es una perspectiva cronológica la que discierne entre educación o preparación para la vida, y vivir esa vida. La diferencia estriba en la responsabilidad moral de las acciones que en la actuación educativa es compartida entre los agentes, y en la vida es propia del sujeto dueño de esa vida. La preparación para la vida comporta la asistencia de otro —el educador—; se precisa la concurrencia de una *ayuda acompañante*[31], que no es sólo requisito o condición de la acción, por decisivo e importante que sea; la ayuda es elemento esencial de la acción recíproca —ver Iª parte, 2.3., b)— en que consiste la educación, que resulta así una *autotarea ayudada*[32].

Para situar debidamente la felicidad como fin de la actuación educativa, debe adoptarse otra perspectiva distinta de la propiamente ética, sin negar ésta, como ya se ha dicho, pero sí completándola antropológica o dinámicamente. Y este nuevo punto de vista, realmente no lo es tanto, pues ya lo sugiere Sócrates con su vida y con sus palabras: para ser feliz, lo que debe hacerse es practicar las virtudes, que son como la riqueza del alma, y hacerse así virtuoso[33]. La cuestión dirimente para Sócrates, planteada precisamente desde su intencionalidad formativa, no es el conocimiento de los bienes que contiene la felicidad, sino cómo obra el hombre feliz, al margen de que tenga o no determinados bienes. Este enfoque o interés va a ser acogido por Aristóteles en ciertos momentos de su discurso, apuntando a una consideración aún más radical que la socrática:

31. YEPES STORK, R., *Fundamentos de antropología*, 219.

32. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L., *Educación, libertad y compromiso*, Eunsa, Pamplona, 1992.

33. Cfr. por ejemplo, PLATÓN, *Apología*, 30 a.

"¿en qué tipo de actuación consiste ser hombre y cuál es el modo óptimo de realizarla?"[34]; ¿cuál es el modo de obrar propio del ser humano, cuyo cumplimiento es su plenitud como ser y que, por tanto, se expresa en el *para qué* definitivo, en el fin final de la vida humana? Este obrar es el propio de la felicidad, y reitera con Sócrates que consiste en "el ejercicio y uso perfecto de la virtud, y ésta no por convención, sino en absoluto"[35]; seguidamente, Aristóteles aclara que por *convención* entiende lo que es obligado por un acuerdo o propósito, y por *absoluto* lo que está bien en sí mismo, es decir, previamente a todo querer.

En suma: se trata de preguntarse por la naturaleza del obrar feliz, contando con que éste resplandecerá en la posesión y el gozo de los bienes de la vida feliz... o se ocultará cuando algunos de esos bienes falten. Pues otro de los problemas cruciales del planteamiento eudaimonístico es la dependencia que muestra la felicidad respecto a factores ajenos al sujeto que inciden poderosamente en la vida de éste: por ejemplo, el bienestar o la salud. ¿Puede ser la felicidad algo que dependa del azar en una situación? Si esto es así, carece de sentido postularla como fin estable y permanente para el obrar humano. Así parece verlo también Aristóteles cuando afirma que "el verdadero bien es individual y no es posible quitárselo a su poseedor"[36]. El bien verdadero sostiene la razón de fin que mueve al sujeto; en cuanto fin parcial puede estar sometido a dependencias extrasubjetivas; pero como "horizonte englobante de los fines particulares"[37] el fin final precisa radicar en el sujeto con una holgada independencia de los factores externos o, de lo contrario, queda seriamente comprometida la intencionalidad libre del agente. El sentido que otorga el fin final a las acciones singulares se pierde si tiene carácter fortuito y casual en función de las circunstancias externas al sujeto: deja de ser *horizonte englobante* al encontrarse él mismo englobado en un horizonte de azar.

Existe otra vía, decisiva para la educación e imprescindible para sortear estas dificultades: la consideración del obrar feliz en sí mismo, con independencia de los bienes que reporte a la vida humana. Esto es posible por el carácter de *telos* o *fin principial* que tiene el fin final: en cuanto que

34. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, I, 7, 1097 b 25.

35. *Política*, IV, 13, 13332 a 8-10; cfr. *Ética a Nicómaco*, V, 3, 1129 b 31, y también I, 8, 1098 b 29.

36. *Ética a Nicómaco*, I, 3, 1095 b 26.

37. DEL BARCO, J.L., "Estudio introductorio", en SPAEMANN, R., *Felicidad y benevolencia*, 15.

está en el sujeto como principio de actuación, puede ser plenificado por y desde el mismo sujeto agente, siendo las circunstancias externas unos factores adventicios, concurrentes en la actuación, pero no causantes de la misma; modulan la intención y la ejecución, pero no la resuelven. Queda así salvaguarda la libertad, junto con el principio teleológico de la actuación humana. El fin final realmente opera en el sujeto, como motivo y como motor de la acción.

2.2. *El obrar feliz: fin final de la educación*

"Para entender qué es felicidad no hay más remedio que *pensar*, que es a última hora el único método. Nada puede suplir al pensamiento. En otras disciplinas, las observaciones los experimentos, las estadísticas sirven, por lo menos hasta cierto momento, aquél en que hay que pensar, y si no, no hay ciencia. Pero hay que añadir alguna precisión: no vale tampoco un pensar abstracto, tiene que ser concreto, conexo, complejo, imaginativo, circunstancial[38].

La consideración de la felicidad desde la consistencia del obrar feliz anula la posibilidad de entender la felicidad como una situación o estado definido por los bienes que contiene. Comprendiéndola de esta manera es cuando resulta fácil afirmar su apariencia ilusoria o, en el mejor de los casos, su carácter utópico. La felicidad sería así la tranquila estancia en el país de Jauja o Shangri-lá tras un viaje atribulado. Tal paraíso ideal nunca se alcanzará porque no existe realmente; pero se dice a veces que ese estado ideal tiene la virtualidad de orientar nuestros pasos en este mundo, pues cuanto más nos acerquemos a esa idealidad, mejor estaremos y seremos, aunque nunca lo logremos. Ésta es una visión bienintencionada tal vez, pero errada en el pensamiento y en el querer humano. La felicidad no es un estado de ánimo ni la conjunción social de unas condiciones ideales de vida[39]; no puede ser una situación psicosocial determinada por dos tipos de razones: la continuidad de la acción humana y la misma libertad que la conforma.

38. MARÍAS, J., *La felicidad humana*, Alanza Editorial, 1988, 56.

39. *Ibidem*, 244.

En primer lugar, la libertad impone que los estados o situaciones verdaderamente humanas se determinen por las acciones, y no a la inversa. Hay situaciones de tal precariedad e indigencia —Auschwitz, Dachau— que el ser humano debe afrontarlas con la casi única finalidad de la supervivencia; pero estos casos no pueden ser definitorios o concluyentes si la finalidad tiene un sentido de eminencia, o cuando menos de mejora; tales situaciones serían de suyo transitorias —por mucho que puedan prolongarse en el tiempo a veces— hasta situarse en las condiciones mínimas para poder obrar libremente. Y es un efecto inmediato del obrar libre la transformación de las condiciones externas y el acrecentamiento de las disposiciones internas. Los estados o situaciones son conformados por la acción humana, y no al revés; por lo que no cabe definir la acción feliz por el acceso y la instalación en un determinado estado o posición, por idílico que pudiera resultar.

Además, tal estado o puerto de arribo del viaje existencial supone una modificación sustancial de la actuación humana; pues se supone que hasta la llegada se obraba de un modo penoso, doliente y, en definitiva, inútil, pero en la feliz Arcadia, todo son acciones gustosas y placenteras. Lo peor de esta visión no es su carácter fantástico e irreal, sino la distorsión que proyecta insensiblemente a la realidad operativa, al obrar humano, vaciándolo de sentido inmanente en pro de unos venideros tiempos mejores. En definitiva se trata de una visión de la felicidad como *fin terminal*; el obrar feliz no puede definirse desde un estado o situarse en una posición terminal, porque así se niega de hecho la consistencia de principio propia de la acción. La misma experiencia del fluir vital recusa "la actitud dominante, que supone que hay que conseguir riqueza, bienestar, placer en cada parcela de la vida, y que la suma de todo ello es la felicidad. Ni esos éxitos o placeres ni su suma son felicidad, mientras que la felicidad originada en un punto de la vida refluye sobre toda ella, la baña en una tonalidad felicitaria. Esa felicidad mana y se difunde, aun en situaciones tremendamente penosas"[40]. Es, en suma, el obrar feliz el que permite hablar de situaciones o estados felices, y no a la inversa; pero también cabe obrar felizmente en situaciones desdichadas o desgraciadas.

Aunque sólo sea por esta razón, para la educación resulta conveniente, e incluso necesario, plantearse el fin final en términos de obrar feliz, pues de lo contrario acabaría negándose a sí misma su posibilidad de ser. La tarea de aprender es de suyo gravosa y ardua; no es comparable a situacio-

40. *Ibidem*, 249.

nes verdaderamente dramáticas, pero tampoco es equiparable al éxtasis expansivo de la posesión del bien. Aunque sólo sea referido a la mínima pero real experiencia de la fatiga, el fin pedagógico debe realizarse como actuación feliz, y no como estado gozoso, que no cabría alcanzar nunca, salvo pagando el precio de cesar de aprender, y por ello, de sufrir.

Desde este planteamiento, surge una primera y esencial nota distintiva del obrar feliz, especialmente decisiva en la educación: el obrar feliz "no es resultado de una *poíesis*, de una «producción», sino una totalidad de *práxis*, de «operación»"[41]. Desde la distinción establecida antes[42] entre *práxis-poíesis*, acción-actividad, obrar-hacer, la felicidad es indudablemente un obrar, por ser el fin final; y no puede consistir en un hacer, en una actividad productiva, pues éstas tienen un fin terminal y por tanto parcial; esto es, se definen por un objetivo o meta alcanzable. Por otra parte, la actuación educativa consta de una actividad, del quehacer docente o enseñanza que se ordena a promover una formación, la cual es obrar inmanente en el aprendiz. Obviamente, el fin final de la educación, si es considerada como la conjunción o integración de enseñanza y formación, tiene que pertenecer a ésta última dimensión; el fin final reside en la formación, a la que se orienta y promueve la enseñanza.

Según esto, el fin de la educación guía la enseñanza, la actividad docente del educador, pero lo realiza el educando mediante su acción formativa, mediante el obrar inmanente en que consiste el aprender[43]. Ésta es la segunda nota o característica del fin final de la educación, conocida desde hace siglos, y que modernamente ha cristalizado en la tesis comúnmente compartida de que *el principal y verdadero agente de la educación es el educando*, siendo el educador *agente secundario* o *ministerial*.

No puede ser de otra manera: si el destinatario de la educación es el educando, le corresponderá a él la realización y cumplimiento del fin; las tareas o actividades docentes del educador se definen por objetivos, que son fines parciales, ordenados en su conjunto al fin final. Si se quiebra esta relación de referencia, la educación se pervierte instantáneamente en mero adiestramiento, en el mejor de los casos, y en manipulación, casi siempre; pues ya no se pretende suscitar acciones formativas propias del educando, sino prescribir tareas productivas de interés para el educador. Esto sería también una cierta preparación, pero no para la vida personal, sino para un

41. SPAEMANN, R., *Felicidad y benevolencia*, 59.

42. Ver antes, Iª parte, 3.1.

43. Ver antes, Iª parte, 3.4.

tipo de vida en general y en abstracto; no para una vida buena y lograda del educando, sino para una vida que se debe lograr porque se decreta idealmente como buena. Pueden postularse excelentes bienes para dicho tipo de vida, y por ellos justificar el encarrilamiento de las actividades educativas para dicho prototipo; pero tal posición será un retorno agravado al planteamiento eudaimonístico: a la definición de la felicidad por los bienes que comporta, y no por el obrar que la realiza. Esto no es educar, sino adiestrar, y el efecto seguro es el fracaso pedagógico: siempre habrá sujetos —y en número considerable— que se resistan libremente a tal actuación pseudoeducativa, precisamente en aras de su obrar feliz. Como decía metafóricamente H. Nohl, "el fin pedagógico no es adiestrar para un tipo de vida. El jardinero que cultiva rosas azules sacrifica miles de rosas con este fin"[44].

El fin final de la educación pertenece al educando, que es quien lo realiza y cumplimenta; y esta condición se aviene precisamente con el carácter de *telos*, del fin principial. Esto significa que el fin final es tenido por el hombre en su acción, y no como consecuencia de su actividad: es así principio de actuación; o dicho de otra manera, "el fin que constituye la acción es fundamento de la acción misma"[45]. El carácter de *telos* o principio de actuación es el que sostiene y posibilita que la felicidad, entendida prácticamente como obrar feliz, pueda realmente pertenecer al sujeto, teniendo las circunstancias externas a la acción inmanente capacidad para modular o modificar, pero no para configurar o conformar la acción. Esta realidad se expresa en el aforismo clásico que pretende definir el aspecto esencial del ser humano feliz: todo lo lleva consigo, entendiendo por "todo" lo que realmente importa al cabo, o sea, el fin final. Esta independencia del obrar feliz no es absoluta sino relativa, como lo es la misma vida y la libertad que la alienta; pero no es accidental, sino sustantiva, en cuanto que sostiene y da sentido al obrar feliz.

Tal es la consistencia del obrar feliz en la vida lograda, pero no es exactamente así en la preparación para la vida que es la educación, pues ésta implica una esencial dependencia del obrar feliz, no tanto respecto a circunstancias o factores extrínsecos, cuanto a la tarea de ayuda del educador. La actuación educativa tiene, pues, el obrar feliz como fin final, y mantiene éste todas las características propias, pero con un añadido

44. NOHL, H., *Teoría de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1968, 48.

45. *Ibidem*, 60.

sustancial: se trata de un obrar feliz pleno, pero no realizado natural, sino artificiosamente; y no actualizado subjetiva, sino intersubjetivamente.

Esta consideración revela uno de los aspectos más olvidados en las últimas décadas en la teoría y la práctica educativa: el educador lo es más por su *práxis* que por su *poíesis*, más por su acción inmanente que por su actividad productiva docente. Así se resuelve la ayuda educativa, a diferencia de otras ayudas que puedan prestarse, valiosas sin duda, pero carentes de intencionalidad o finalidad pedagógica. La esencial dependencia que tiene el obrar feliz del educando respecto de la enseñanza que recibe es la nota distintiva de la realización del fin final en educación, según acaba de decirse. En otros casos o situaciones, el obrar feliz se actualiza naturalmente, esto es, en virtud de las solas potencias operativas del sujeto; hay obviamente objetos externos con los que se relacionan las potencias, pero son referentes pasivos, que inciden en la operatividad, aunque sin provocar de suyo y necesariamente un obrar feliz. Ocurre así, por ejemplo, en la contemplación de una obra de arte: un cuadro o una sinfonía musical incitan, pero no concitan de suyo una acción inmanente; y así, en la misma situación, unos sujetos contemplarán felizmente, y otros no. En este sentido, una obra de arte opera de igual modo que un paisaje natural: de modo pasivo, mediante la ostensión de la belleza; es un factor externo más, favorable en este caso al obrar feliz.

Sin embargo, el educador actúa, y si bien su enseñanza es actividad productiva, ésta debe ser tal que promueva de suyo la actualización del obrar feliz, fin final de la educación. No hay pasividad, pues, y hay además una *co-operación* con el educando. Pero esta coactuación sólo puede realizarse desde una *práxis* pedagógica; desde la acción inmanente del educador que se vierte en su actividad docente. También ocurre que la observación de acciones nobles y honrosas en otros sujetos son una verdadera enseñanza, en cuanto que suscitan una *práxis* feliz en quien las contempla, de donde surge espontáneamente el deseo de imitarlas. La imitación es una de las vías formativas reconocidas generalmente; pero en el sentido clásico y profundo de la *mímesis*: no como simple reproducción de conductas en lo externo y formal, sino como reactualización de acciones inmanentes.

Análogamente, la acción inmanente del educador se comunica en su enseñanza, en su actividad productiva, y así puede hablarse verdadera y plenamente de cooperación o *co-acción* perfectiva. En la educación, donde hay concomitancia e integración de la operatividad es en la acción inma-

nente, pues no puede haberla en la actividad productiva. El educando no sabe *hacer* lo que el educador, y por eso éste le enseña; pero sí puede *obrar* como el educador, y esto fundamenta la enseñanza. Es obvio que el fundamento no es el todo, y que lo fundado es también esencial; pero no conviene confundir uno y otro.

En las últimas décadas, de modo exclusivo y excluyente —y en el momento actual, todavía predominantemente— la actuación del profesor se resolvía enteramente en saber hacer, en metodología didáctica, en técnicas expositivas; la enseñanza, en suma, se resolvía en un mero saber técnico. Éste, sin duda, es consustancial a la acción pedagógica, pero es lo fundado, no el fundamento. Un buen hacer docente no promueve la educación por sí mismo, si por tal saber se entiende el mero dominio funcional de técnicas expositivas o comunicativas del saber científico, técnico o incluso del saber moral. Tal saber técnico, imprescindible en la actuación pedagógica, se desvirtúa educativamente si no se funda en la acción inmanente en el obrar feliz del educador. Tras unas décadas de este reduccionismo pedagógico, parece que se tiende a recuperar la dimensión *práxica* del educador.

Al menos, si se atiende a las últimas recomendaciones presentadas por la *Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, auspiciada por la UNESCO[46], la revitalización de la acción inmanente en la actuación del educando y del educador es innnegable. Objetivos como *aprender a conocer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*[47], no son propiamente fines parciales, sino dimensiones o aspectos del mismo fin final, y por ello no pueden promoverse desde las meras destrezas técnicas de enseñanza, sino que suponen una honda implicación personal, un obrar inmanente en un educador realmente *formado*. Incluso el otro gran objetivo propuesto, que es *aprender a hacer*, no tiene —pese a su nombre o enunciado— un sentido propio de actividad productiva, pues como se dice expresamente en el estudio de la UNESCO, "ya no puede darse a la expresión «aprender a hacer» el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo"[48]. El aprender a hacer se concibe como *competencia*, más que como *cualificación*; más como desarrollo e

46. DELORS, J. (coord.), *La educación encierra un tesoro*, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

47. *Ibidem*, 96-109.

48. *Ibidem*, 99.

incremento de capacidades que como adquisición y ejercicio de destrezas o habilidades; y esto exige necesariamente el respaldo de esas mismas capacidades operantes en el educador, que no tienen un sentido funcional, sino abierto. Es, en suma, la capacidad de hacer ante lo nuevo, ante las imprevistas tareas o actividades que forman el tejido básico de cualquier trabajo humano en la sociedad postindustrial o sociedad del conocimiento, en la economía del creciente —y casi predominante— sector terciario o de los servicios y la comunicación. Esto es lo que se entiende hoy por "competencia"; y dicha competencia trasciende el plano de la actividad productiva, del quehacer concreto predeterminado, definiéndose desde sí misma, desde el desarrollo intrínseco de las potencias o capacidades que se realiza mediante la acción inmanente. Algunos podrán entender este planteamiento como una utopía irrealizable; de hecho, el citado informe tiene en cuenta esta objeción, pero prefiere hablar de la educación así entendida, no como de un ideal irreal y utópico, sino como una "utopía necesaria"[49].

El obrar feliz como fin final inyecta sentido a diversos aspectos de la educación, como se ha mostrado. Antes de considerar en qué consiste, conviene insistir en su peculiar carácter dentro de la actuación educativa, derivado de lo que hasta ahora se ha nombrado como la índole de "preparación para la vida" que define a la educación. Tomando esta expresión en sentido estricto, cabe una objeción de fondo a tal tesis: precisamente, por ser preparación para la vida, no pueden identificarse los fines, el fin de la educación y el fin de la vida humana. El fin final de la educación tendrá carácter *dispositivo* respecto al fin de la vida o felicidad; será por ejemplo, el perfeccionamiento de las potencias o capacidades específicamente humanas, que luego obrarán felizmente. A. Millán-Puelles plantea rigurosamente esta dificultad: "el objetivo de la educación no es formalmente que el hombre actúe bien, sino que esté capacitado para ello. La perfección de las potencias humanas sólo es alcanzable virtualmente por la educación misma, ya que el fin propio de ésta consiste en las virtudes que capacitan a nuestras potencias para realizar debidamente dichas operaciones. El fin de la educación es, de esta suerte, un medio para la perfección operativa humana"[50].

Esta objeción no niega la referencia de la actuación educativa a la felicidad, pero tampoco la afirma como directa e intrínseca. Lo que se dice

49. *Ibidem*, 13.

50. MILLÁN-PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, 75.

es que la finalidad de la educación es el umbral de la felicidad humana; ésta da sentido a aquélla, pero no es su culminación o realización propia. "Claro está —continúa Millán-Puelles— que estos medios (los que hacen posible la felicidad y son proporcionados por la educación) son queridos en función del fin; pero ello no significa que ese fin sea, de una manera propia e inmediata, el del educador en cuanto tal"[51].

La respuesta a esta crítica radical viene de la recapitulación de las tesis sustentadas sobre la finalidad educativa. En primer lugar, esta argumentación —aunque no se dice así explícitamente— parece encuadrarse dentro del planteamiento eudaimonístico de la felicidad: apunta a los bienes que le dan contenido, más que al obrar en que consiste. En este sentido, nada hay que contestar o arguir, pues efectivamente los bienes de una vida lograda se dan en la actuación propia y personal del agente, y no en la acción recíproca o en la *autotarea ayudada* de la relación educativa. Pero la afirmación de la felicidad como fin final de la educación, de modo propio e intrínseco, se sustenta precisamente en la transcendencia de la felicidad como conjunto de bienes presentes, para situarse en el obrar feliz que actualiza dichos bienes. Por lo tanto, la felicidad así entendida, no; pero el obrar feliz sí que puede ser fin de la educación.

Además, el obrar feliz no sólo puede, sino que debe ser fin final de la educación. Hablar de la perfección operativa de las potencias humanas como umbral o antecedente exigido de la felicidad supone que se está considerando dicha perfección como fin terminal y parcial y, consecuentemente, se está entendiendo la educación primordialmente como la tarea del educador. Se viene a decir que la felicidad no puede ser fin del educador, porque pertenece enteramente al educando. Esto es verdad, sin duda; pero también es verdad que en tal afirmación no se está comprendiendo la educación como relación o como acción recíproca. Ciertamente, el educador no puede otorgar la felicidad al educando, pero éste, en cuanto tal no puede actualizarla por sí sólo; esto no significa que el educando sea absolutamente incapaz de un obrar feliz, pero en el marco de la relación educativa, o sea, en cuanto educando, requiere la ayuda del educador. Esta ayuda acompañante tiene un fin parcial, como actividad productiva que es primariamente; pero su producto, la lección tiene consistencia y sentido en cuanto que capaz de suscitar una acción inmanente, que es el obrar feliz del educando. Por lo tanto, incluso para el educador, el obrar feliz es fin, aunque remoto, de su enseñanza.

51. *Ibidem.*

Por último, y acogiéndose a la misma formulación de la objeción, si para el educador la felicidad no es *de una manera propia e inmediata* el fin de la educación, cabe decir que *formalmente* tampoco lo será para la educación. No obstante, si no lo es formalmente, lo es real y *efectivamente*, pues no hay otra preparación mejor para obrar de una determinada manera que obrar de esa manera determinada; y no hay preparación mejor para obrar felizmente que el obrar felizmente. Pues la acción formativa de aprender no tiene como finalidad un objetivo concreto o fin parcial y terminal, sino que su finalidad tiene carácter de *telos*, de fin principal de operación y no como meta de actividad. Esto implica necesariamente la continuidad de la acción; o, dicho de otro modo, que sólo es posible prepararse para ser feliz obrando felizmente. Así, aunque pueda decirse en cierto sentido que la felicidad no es formalmente el fin de la educación, en su práctica, efectiva y fehacientemente, sí lo es.

La educación es actuación humana y la pedagogía tiene consistencia práctica. Desde la consideración teórica, y respecto a la actividad productiva o *poíesis*, pueden distinguirse netamente fines de medios. Pero en lo referente al obrar o *práxis*, no se puede ya distinguir entre fines y medios por la misma naturaleza de la acción inmanente. Y en la educación, que es primordialmente *práxis*, el fin propiamente tal o fin final, como dijo V. García Hoz, tiene la característica esencial de "ser al mismo tiempo medio"[52]. Dicho de otro modo, la felicidad, aunque fin formal y remoto, resulta también medio, o fin efectivo y próximo de la educación. Además, conviene especialmente al aprender el ser un obrar feliz, como se ve al considerar concretamente la consistencia de la actuación feliz.

2.3. *La contemplación como obrar feliz*

Obrar feliz es, sencillamente, contemplar. Pero una tesis tan simple como ésta requiere una explicación detenida, debido a los diversos elementos culturales que obstruyen su plena comprensión. Entre estos elementos, los lingüísticos son los primeros que conviene considerar.

El uso del término "aprendizaje" es habitual en el lenguaje pedagógico, e incluso fuera de él. No se trata de entrar en controversias nominalistas, pero las palabras son vehículo del pensamiento, y un término

52. GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de filosofía individual y filosofía social de la educación*, Rialp, Madrid, 1962, 96.

impropio contribuye a confundir los conceptos. "Aprendizaje" expresa directamente una actividad y un logro; esto es, un hacer o *poíesis* y un fin parcial o *péras*. Sin embargo, "aprender", como verbo gramatical, expresa mejor un acto que se consuma en sí mismo: una acción inmanente o *práxis*, a la que le corresponde un *telos* o fin principial. Como término ya establecido en la jerga pedagógica, puede seguir usándose *aprendizaje*, pero con la prudente reserva mental consignada.

Otro concepto confuso en su uso más corriente es "contemplación". En cierta manera, aquí se produce un fenómeno inverso al anterior: se da una singular sublimación semántica de la realidad significada, de tal forma que cobra una referencia cuasimística o celestial; algo que sólo unos pocos "elegidos" realizan, o que la generalidad vive en contadas y escasísimas ocasiones. No sería difícil rastrear las diversas causas de tal situación, que pueden sintetizarse en una, en un elemento culturalmente extendido: la actitud de inquieta repulsa hacia los actos espirituales del hombre; sobre todo hacia aquéllos que se manifiestan y reconocen inmediatamente en la experiencia ordinaria y común. Algunos conceptos, como por ejemplo, conocer y amar, denotan actos espirituales y son irrecusables en el lenguaje humano, pues resultan refractarios a una explicación por elementos materiales: ni las descargas electroquímicas ni las fases lunares, u otros factores postulados por la moderna superstición del materialismo científico pueden dar cuenta satisfactoria de ellos. Casi ocurre lo mismo con la contemplación, que es una acción espiritual humana; pero en este caso sí que cabe relegarla o desecharla mediante la referencia a la excelencia ideal, que se equipara enseguida a la utopía irreal e inalcanzable. Sin embargo, la contemplación no tiene nada de excelsa; es, eso sí, una acción excelente, pero su nivel de cotidianeidad es el mismo del conocimiento o del amor; de hecho es la integración de ambos.

Aristóteles habla de la contemplación como acto propio del obrar feliz; y su concepción sigue siendo punto obligado de referencia para su comprensión y explicación. El punto de partida es el que se mencionó en el apartado anterior: cuál es la actuación propia del ser humano; qué modo de obrar y de hacer le compete especialmente —aunque no exclusivamente— por ser lo que es. Y la respuesta es "la vida activa propia del ser que tiene razón y que, por una parte la obedece, y por otra parte la posee y la piensa"[53]. Obrar racionalmente es la actuación propia del ser humano porque *tiene* razón, y los animales, por ejemplo, no; y si tal es la operati-

53. *Ética a Nicómaco*, 1098 a.

vidad humana, el obrar feliz consistirá consecuentemente en la plenitud de dicha actuación. Esta tesis es clara en Aristóteles, aunque no tanto en sus lectores de hoy, porque toman "razón" en uno de los sentidos del término, casualmente, el más en boga en la modernidad. Así, con tosca ironía, hay quien ha dicho que, según el planteamiento aristotélico, quien se dedica a pensar es más humano que los otros, o que la felicidad suprema consiste en la especulación filosófica o la abstracción matemática.

Sin embargo, Aristóteles está tan lejos de decir esto como de decir lo contrario; es decir, está fuera del planteamiento. Cuando él habla de razón no está hablando de mera inteligencia cognoscitiva abstracta y, sobre todo, separada: éste es el enfoque distorsionado de la actualidad. La concepción aristotélica es más completa y profunda; y, recta y plenamente entendida, no es sólo la visión de un griego de hace veinticinco siglos, sino la de cualquier persona que use naturalmente su razón: "lo que es propio de cada uno por naturaleza es también lo más excelente y agradable para cada uno; para el ser humano lo será, por tanto, la vida conforme a la mente, ya que eso es primariamente el hombre. Esta vida será también, por consiguiente, la más feliz"[54]. Más que de sentido común, esto es de razón natural; y puede considerarse a la inversa desde la experiencia común del obrar humano: la fuente de toda infelicidad es siempre y unívocamente la misma, o sea, querer lo que no tenemos o ambicionar ser lo que no somos; esto es, ser o tener *lo impropio*. Lo propio y peculiar de cada uno es lo mejor para él, pues lo afirma y sostiene como lo que es. Esta reflexión es válida en particular —respecto de cada individuo—, como en general —respecto a la naturaleza común—. Por lo tanto, se trata de obrar racionalmente; y, cuando la referencia es la felicidad, de obrar racionalmente de modo eminente o en plenitud. ¿Cuál es el obrar racional más excelente? Ése será el obrar feliz.

Siguiendo el mismo enfoque o hilo conductor de fondo, puede decirse que la razón actuará del mejor modo, en primer lugar, cuando obre toda ella, pues éste es el sentido primario de la plenitud: no una parte, aunque fuera la más excelsa, sino el todo completo. Esto significa que sin duda actuará la inteligencia; pero el mero y simple obrar intelectual no es suficiente, porque la razón tiene también una dimensión tendencial —la *orexis* aristotélica— que se realiza como apetito racional por obra de la voluntad. Éste es el vacío radical del racionalismo ilustrado que sigue impregnando todavía la cultura actual. Hablar hoy de un obrar racional

54. *Ibidem*, 1078 a 5.

sugiere una actuación inteligente referida a argumentaciones formales, a teorías y conceptos abstractos, y que desemboca en rigurosas deducciones mentales que se presentan como objetivas e implacables "decisiones". Sin embargo, la experiencia testifica que en la deliberación previa a la actuación, están presentes también una índole de "razones" o motivos que no son meramente intelectuales, sino afectivos o apetitivos: la decisión y la ejecución no son efectos directos de un silogismo, ni tampoco son una aplicación mecánica de un teorema lógico. B. Pascal, uno de los últimos preilustrados, que era por cierto una personalidad honda e intímamente racional —eminente matemático y agudo filósofo— hablaba de "las razones del corazón", expresión que se ha tomado a veces como un rastro de misticismo culpable y encubierto; pero realmente, no hacía otra cosa que expresar la experiencia de la poderosa incidencia de los motivos afectivos en el discurso lógico cuando versa sobre asuntos prácticos.

La voluntad no puede resolverse en términos de suma o conjunción de emociones y sentimientos, como pretende D. Hume en su tiempo, y tras él, el grueso del pensamiento moderno de raigambre anglosajona. Hay ocasiones —y no pocas— en que un querer se impone fuerte y persistentemente a las mociones o retraimientos emotivos, que son superados en aras a una moción afectivo-racional: es la voluntad, que gobierna los sentimientos, pero no arbitraria, sino racionalmente. Es, como se ha dicho, la dimensión tendencial o apetitiva de la razón, que debe operar también, por lo tanto, en el obrar racional en plenitud. Tal es la primera nota característica de la contemplación. Cuando se contempla, no sólo se conoce, sino también *se quiere* plenamente lo que se conoce, y por eso puede decirse con verdad que "contemplar es la forma más perfecta del conocimiento sin más ni más"[55].

Esta afirmación de J. Pieper sólo tiene sentido desde el punto de vista de la valoración propia del conocimiento como operación inmanente. Si se atiende al valor del conocimiento por la eminencia o también por la utilidad de lo conocido, desde luego que esa aserción es infundada. Pero aquí no se considera al conocimiento como actividad productiva que se acredita por el resultado, por el valor del objeto conocido, sea éste la brillante complejidad de la teoría del *big-bang*, o la fructífera terapia que cure definitivamente el cáncer. Se juzga del conocimiento desde sí mismo, comprendido intrínsecamente según su plena actuación inmanente; y en la

55. PIEPER, J., *Felicidad y contemplación*, en *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid, 1974, 300.

medida en que compromete a la razón en su totalidad, como el específico obrar integrador de la inteligencia y la voluntad, es entonces *la forma perfecta del conocer*.

La segunda característica, en relación con la anterior, es que el obrar racional propio de la contemplación no es discursivo. Cuando se contempla no se hacen inferencias lógicas; no se pasa de un pensamiento a otro deducido lógicamente. En el lenguaje actual cabría decir que no se "razona", y este significado es muestra fehaciente del recorte semántico ya señalado: *razonar*, como verbo gramatical significa usar la razón, pero sólo en un sentido, que es el de discurrir de unos conceptos o ideas a otros. Pero la inteligencia tiene otros actos propios, entre los cuales está el más elemental de *mirar intelectualmente*, de *contemplar* la realidad. Cuando se contempla no se discurre; hablando propiamente, ni siquiera se piensa: simplemente *se ve* con los ojos de la razón. Estas distinciones no son de oposición, sino de complementariedad. Pensar significa sopesar, conmensurar; es decir, relacionar ponderativamente unos conceptos con otros. Discurrir significa pasar de unos enunciados a otros mediante la inferencia lógica. En ambos casos hay un proceso intelectual, una sucesión de actos que busca una meta u objetivo racional; se trata, en definitiva, de una actividad productiva: el producto o efecto es un razonamiento que concluye en un resultado, que es la conclusión del pensar o del razonar. Sin embargo, contemplar es puro acto; es acción inmanente que comienza y culmina en ella misma. Cuando se piensa y se razona, se va conociendo poco a poco y trabajosamente; cuando se contempla, se conoce sosegada e intensamente: se da "una silenciosa percepción de realidad"[56].

Esta expresión no es una metáfora poética, sino una descripción fenomenológica de la contemplación. En el acto de contemplar se percibe y comprende un aspecto de la realidad que se mira; esa comprensión es silenciosa, en cuanto que, como acción inmanente, la contemplación no tiene que concluir necesariamente en una idea o concepto expreso. En ocasiones, y tras un trabajo mental de reflexión sí que puede verterse el acto contemplativo en una proposición o enunciado, que tiene la forma de aserción originaria; es decir, de afirmación autofundada, y que sirve por ello como principio de razonamientos o demostraciones. En efecto, una demostración parte de un enunciado inicial que en ocasiones puede ser fruto o consecuencia de otra demostración antecedente; pero no siempre es así, pues en tal caso la fundamentación de las deducciones sería un

56. *Ibidem.*

proceso abierto al infinito. En algunos —y no pocos— casos, el principio de los razonamientos o argumentaciones son proposiciones autofundadas, expresión de actos contemplativos y formalizadas mediante la inducción lógica. Por ejemplo: la transitoriedad y la caducidad de la realidad natural es objeto de contemplación en la muerte de otras personas y seres vivos, en el desgaste y precariedad de los objetos naturales y artificiales, e incluso en la experiencia interna de la propia finitud; de ahí puede inducirse la proposición "todos los hombres son mortales", que es principio de la argumentación que lleva a la conciencia y el convencimiento de la propia mortalidad. Es otro motivo para poder afirmar que la contemplación es la forma perfecta del conocer, en cuanto que no depende esencialmente de otro conocimiento, sino que se realiza y sustenta en sí misma, o en otros actos contemplativos.

Contemplar es la fusión de conocer y querer en un mismo acto. Aquí debe hacerse otra precisión conceptual: en este contexto, "querer" no significa desear; si se trata de un acto pleno de la voluntad, se está hablando de un acto consumado en sí mismo, inmanentemente. Una vez más, el carácter de *práxis* es dirimente para la comprensión correcta de la actuación humana. Entendiendo el querer como deseo, la referencia no es un obrar, sino un hacer transitivo interno, tal como el razonamiento. El deseo se define por el afán de posesión o disfrute de un objeto exterior valioso, y por tanto querido o deseado. Es un acto tendencial que puede truncarse si falla la consecución del objeto. Entonces, de la misma manera que el conocer contemplativo no es el discurrir lógico, sino la mirada intelectual que actualiza instantáneamente el conocimiento, así, el querer propio de la contemplación no es el tender apetitivo, sino el asentimiento o afirmación volitiva que actualiza inmediatamente la plenitud de la voluntad. Esto último es lo que también se llama *amor:* el asentimiento o la afirmación, que es el acto esencial y común a toda forma de amor: "amar algo o a alguna persona significa dar por «bueno», llamar «bueno» a ese algo o a ese alguien. Ponerse de cara a él y decirle: «es bueno que existas, es bueno que estés en el mundo»"[57]. Por ello, en otra acertada definición de J. Pieper, puede decirse que "feliz es quien ve lo que él ama"[58].

Todo ser humano puede conocer y amar; por tanto, todo ser humano es capaz de contemplar. Ésta es la tercera —y no poco importante—

57. Cfr. PIEPER, J., *Amor*, en *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid, 1997, 5ªed., 436.

58. PIEPER, J., *Felicidad y contemplación*, 297.

característica de la contemplación: no es una actuación que requiera unas dotes especiales ni excepcionales. Contemplar no es un obrar propio de mentes preclaras, sino que es asequible para cualquier sujeto, aunque su cociente intelectual no sea el que todo padre o madre quisiera para su hija o hijo; su inteligencia será deficitaria en el razonamiento discursivo, pero no por ello estará incapacitado para la contemplación, como cualquier otro.

Repasando las notas esenciales del fin final expuestas antes[59], se encuentran realizadas eminentemente en la contemplación. Si feliz es quien ve lo que él ama, el infeliz es quien no ve lo que ama, o que no ama nada de lo que ve; o dicho de otro modo, todo ser humano aceptaría perder cualquier cosa, e incluso todo lo que posee, antes que la razón. Es el carácter de fin perfecto, pues él no se ordena a nada ulterior o superior, y todo otro fin puede ordenarse a él. Por otra parte, contemplar es también un obrar autárquico, pues no requiere otra cosa que la razón y su objeto, y se sacia a sí misma, no obteniendo nada fuera de la propia acción de contemplar.

La cultura y la sensibilidad actuales consideran la contemplación como actividad casi sobrehumana, cuando es una acción plenamente intramundana. Como se ha dicho, sólo el incapaz de conocer y amar lo es de contemplar. La contemplación no es un obrar de insólitos y escasos momentos en la vida, sino una acción realizable en la cotidaneidad más consuetudinaria. "Quien tras vehemente sed —dice J. Pieper— bebe finalmente, y entonces, al sentir el frescor hasta en las entrañas, piensa y dice ¡qué cosa más estupenda es el agua fresca!, ése ha dado un paso, lo sepa él o no, hacia aquel «ver del amado» en que consiste la contemplación"[60]. El problema, podría pensarse, es si realmente es posible contemplar un espacio suficiente de tiempo; si verdaderamente la contemplación puede ser una acción frecuente y sostenida en los tópicos ajetreos y apresuramientos de la vida ordinaria. Pero no es ésa la cuestión, pues la contemplación es el obrar feliz que realiza el fin final, y más dirimente que la cantidad de tiempo empleada en contemplar es que toda actividad en cualquier tiempo se ordene a la contemplación como tal fin. Se puede trabajar, estudiar, pasear, conversar, descansar de muchas maneras, pero no todas ellas propician la contemplación, esto es, no se orientan a ella como a su fin, aunque pueden llegar a ser contemplativas. Y en el aprender

59. Ver antes, IIª parte, 1.2.

60. *Ibidem*, 298.

se percibe prontamente: hay aprendizajes que buscan la asimilación de unas destrezas o la comprensión de unos conceptos de tal manera que puedan reproducirse en situaciones concretas; hay otros aprendizajes que, además de la comprensión conceptual, suscitan un asentimiento, una aprobación afectiva a lo entendido. Y también hay, obviamente, modos de enseñar que promueven más unos aprendizajes que otros.

2.4. *Aprender y contemplar*

La contemplación como fin final conlleva una exigencia primaria para la educación, que es la concurrencia operativa de inteligencia y voluntad en el aprendizaje. De hecho, esta integración de facultades es el modo propio de obrar de la razón, y por ende, del ser humano; pero éste no se comporta siempre *propiamente*. La voluntad es el apetito de la inteligencia o apetito racional[61]; lo cual sugiere que siempre que haya un obrar racional, habrá un acto de voluntad. Así es en efecto, pero la voluntad tiene varios usos o momentos[62] que van desde el rechazo a la aprobación, y además sus actos difieren en intensidad apetitiva, desde el vago desear al firme querer. Se puede entonces obrar intelectualmente, incluso con energía, sin que por ello la voluntad actúe con vehemencia. Tal es la situación y el obrar de la razón meramente discursiva, cuyo desarrollo parece ser el objetivo primordial de la educación en la modernidad. La voluntad se convierte así, tanto en la teoría como en la práctica, en el gran protagonista olvidado, en el invitado ingrato al que no se le abre la puerta.

La voluntad, ciertamente, es un tema inexistente en la psicología empírica del presente siglo, y esto ya es razón suficiente para explicar su ausencia en el saber y la práctica pedagógicas, troquelados ambos por el análisis psicológico de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, el olvido de la voluntad tiene causas históricas más hondas. En Descartes se manifiesta incipiente y sutilmente el destino de la voluntad en el pensamiento de la modernidad: ser engullida por la inteligencia en forma de razón discursiva. Para D. Hume, la voluntad —asunto al cual dedica apenas media página en su *Tratado de la Naturaleza Humana*— es la impresión final en la deliberación de la razón. Inaugura así la concepción predominante en la cultura anglosajona, que va a considerar la voluntad

61. TOMÁS DE AQUINO, *In III Ethicorum*, l. 5.

62. Ver antes, Iª parte, 3.4.

como la conjunción consciente de los impulsos emotivos a los que la razón da forma decisoria. En la cultura continental predomina la impronta de Kant, para quien la voluntad es la conciencia del deber establecido formalmente como imperativo categórico por la razón práctica. La noción de apetito racional se ha perdido en ambos casos, y la idea de la razón como potencia enteramente cognoscitiva cuajará definitivamente en el cientificismo del siglo pasado.

La ciencia será entonces el supremo objeto de la educación, tal como se viene entendiendo a lo largo de este siglo. Y como la ciencia se realiza en el conocimiento abstracto de la razón discursiva, ésta será la facultad que debe desarrollarse principalmente mediante la educación. Desde esta perspectiva, la contemplación, sencillamente, no tiene lugar en la actuación educativa.

Sin embargo, contemplar es el acto que puede llevar a la recuperación de la voluntad, a la vez que permitirá actuar a la razón en su plenitud. Recientemente, se observan diversos signos que revelan una atención preferente al mundo afectivo y, sobre todo, a su integración con la inteligencia, y que emergen con una declarada finalidad de proyección pedagógica[63]. La pérdida de la voluntad ha ocasionado una fractura en la operatividad humana, la cual se dispersa en ámbitos inconexos, en mundos prácticos aislados y regidos por normas distintas y a veces contradictorias. Uno de estos mundos o ámbitos extraviados en la cultura actual es el de la afectividad; el hombre actual no sabe qué sentir ni qué hacer con sus emociones. Una de las dimensiones esenciales de la voluntad es el *gobierno* de los sentimientos, la conducción de las emociones desde la razón hacia los fines propios y queridos por el sujeto; es la integración del sentir con el querer, tan ardua de realizar hoy para tantos.

Además, la consideración de la razón como mera operatividad discursiva la retrae y aleja de las facultades internas subsidiarias, tales como la memoria y la imaginación. Sobre la memoria vige un descrédito generalizado en el saber y la práctica educativas, fruto de la inercia de ciertas revoluciones pedagógicas arrumbadas por la fuerza de los hechos. La nueva sensibilidad emergente en la educación, aunada a los estudios e investigaciones recientes, tiende a una clara recuperación de la memoria

63. Hay libros sobre estas cuestiones que han irrumpido como auténticos *best-sellers*; cfr. GOLEMAN, D., *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1996; MARINA, J.A., *El laberinto sentimental*, Anagrama, Barcelona, 1996; *El misterio de la voluntad perdida*, Anagrama, Barcelona, 1997.

en el aprendizaje. El último informe de la UNESCO lo proclama sin reservas: "el ejercicio de la memoria es un antídoto necesario contra la invasión de las informaciones instantáneas que difunden los medios de comunicación (...). Todos los especialistas coinciden en la necesidad de entrenar la memoria desde la infancia y estiman inadecuado suprimir de la práctica escolar algunos ejercicios tradicionales considerados tediosos"[64].

Junto a la memoria, la imaginación es la otra facultad preterida en la educación, y por la misma causa: el olvido o la ausencia de la voluntad. La imaginación es la necesaria facultad intermediaria entre los sentidos y la inteligencia, que transforma los datos singulares de los sentidos en imágenes genéricas que propician la intelección. "El archivo de las síntesis sensoriales o percepciones es la imaginación. Puede: 1) reproducir objetos percibidos; 2) elaborar nuevas síntesis sensoriales no percibidas, sino puramente imaginadas"[65]. La organización de las impresiones sensibles se realiza en imágenes, mediante las cuales la inteligencia obtiene ideas abstractas. Pero este proceso de conversión y estructuración de sensaciones y percepciones en imágenes no es un limpio y fluido tránsito formal de elementos cognoscitivos, sino que está conformado también por el apetito racional. Todo es s*egún el color del cristal con que se mira*, y ese cristal es la voluntad, como atestigua la experiencia común: ante sensaciones idénticas y percepciones análogas, la imagen o impresión que queda en cada sujeto es diversa; el elemento cognoscitivo es el mismo, pero la imagen es distinta en virtud de la estimación o valoración de la voluntad. Así, por ejemplo, la percepción del cadáver de un animal es común para todos; pero cada uno reacciona de modo distinto —con indiferencia, asco, pena, temor— según la imagen o impresión que tenga de ella y que ha forjado la imaginación y la voluntad: "es directa la eficacia de la voluntad sobre la imaginación"[66].

Si no se atiende a la voluntad en la actuación educativa, el anquilosamiento de la imaginación es inevitable, y el entendimiento, falto de imágenes de la realidad, se enreda en los vericuetos del pensamiento formal. En el análisis que hace J. Marías sobre los obstáculos radicales para la felicidad, junto al miedo producido por el extenso repertorio de temores que acechan a la humanidad, está la falta de imaginación para poder afrontar el presente y el futuro. El comprensible lamento ante tal situación

64. DELORS, J., *La educación encierra un tesoro,* 98.

65. YEPES, R., *Fundamentos de antropología,* 39.

66. MILLÁN-PUELLES, A., voz "Voluntad", *Léxico filosófico,* 627.

tiene una directa referencia pedagógica: "si hubiera otra idea de educación, se podría enseñar a imaginar. Se enseña a multiplicar, a extraer raíces cuadradas, a nadar, a hacer deportes, pero no se enseña a imaginar, lo que sería fácil y tendría como consecuencia una prodigiosa dilatación de la vida"[67]. La educación escolar está reclamando una transformación profunda que, en cierto sentido, es una vuelta a los orígenes: la complementariedad de las disciplinas científicas que sirven al pensamiento formal por los saberes narrativos[68] que sirven a la contemplación. "La influencia educativa del saber narrativo difícilmente puede ser exagerada. Todos los pueblos, desde los más remotos orígenes de la humanidad, han sido educados mediante narraciones. Hoy, el saber educativo que a nosotros nos educa es, en primer lugar, el cine"[69].

Desde hace tres décadas cuando menos se empezó a cobrar conciencia de la fragilidad e inconsistencia de lo que se dio en llamar la *educación formal*, que designa la enseñanza académica institucional, cronológica y jerárquicamente graduada, desde los primeros años escolares hasta los últimos de universidad. La prevalencia pedagógica de la educación escolar y académica, con afán de exclusivismo frente a otras tareas educativas, fue denunciada hace años, y además lo fue principalmente desde el mismo ámbito de la investigación educativa anglosajona. El primer aldabonazo se dió en la *International Conference on World Crisis in Education,* celebrada en Williamsburg (Virginia, EEUU) en 1967. Allí se comenzaron los trabajos sobre un documento básico, cuya elaboración fue encargada al Instituto internacional de Planeamiento de la Educación, dirigido en aquel entonces por P. H. Coombs. Un año después se publicaba dicho documento, ampliado y reformado según las aportaciones congresuales, con el título de *La crisis mundial de la educación,* con el mismo Coombs como autor principal[70]. El eje de la obra es la crisis de la escuela y su consiguiente censura como principal ámbito educativo. Lamentablemente, sus conclusiones también fueron débiles en lo práctico y solamente críticas en lo teórico, lo que explica su escasa incidencia transformadora en los últimos treinta años. Ocurrió sencillamente que no se entró a fondo en la reflexión sobre la finalidad educativa, quedándose en el análisis de los procesos de aprendizaje. Como es sabido las revoluciones pedagógicas

67. MARÍAS, J., *La felicidad humana,* 59.

68. Cfr. ARENDT, H., *La condición humana,* Paidós, Barcelona, 1993, 208-210.

69. YEPES, R., *Fundamentos de antropología,* 140.

70. COOMBS, P.H., *The world educational crisis,* Oxford University Press, New York, 1968. (*La crisis mundial de la educación,* Ed. Península, Barcelona, 1971).

contemporáneas suelen ser genuinamente conservadoras, sobre todo si se realizan desde instancias oficiales o gubernamentales.

La contemplación como obrar feliz esencial y fin final de la educación comporta sin duda una modificación sustancial de los objetivos y fines parciales de la educación y, tras éstos, una revisión a fondo de ciertas concepciones de la actuación educativa. "En su sentido original y más simple, contemplar es simplemente *ver* y gozar de ver"[71]; como actualización eminente del obrar feliz, debe orientar toda enseñanza, y como fin final, por su carácter de *telos* o fin principial, debe estar operando en el comienzo, en la duración y al término de la formación humana. Así entendido, hay un elemento que es como un cierto termómetro de la eficacia educativa, y es *la alegría*. Como sentimiento, la alegría es "la respuesta a la felicidad"[72]; no se puede observar la contemplación en otros, pero sí cabe percibir su efusión afectiva externa, que es la alegría; y si la educación culmina felizmente, si plenifica su fin principial, de seguro se manifestará en la alegría[73]; naturalmente en *la alegría de aprender*. Y debe tenerse en cuenta que la alegría es un sentimiento reflejo, esto es, que brota de una causa concreta, y se reduplica en la autoconciencia de ella misma. Por ello se puede hablar de un estado o situación estable de alegría en el aprendizaje, y no sólo de momentos o instantes alegres en función de aprendizajes concretos y particulares. De otro modo lo expresaba V. García Hoz cuando distinguía entre la *alegría de la función* y la *alegría del éxito*: "la alegría de la función es una alegría inmediata, espontánea; mientras que la alegría del éxito es mediata, provocada por reflexión o consideración; aquélla es alegría del trabajo en sí, del esfuerzo mismo; ésta es la alegría de la producción"[74]. El obrar feliz, como acción inmanente que es, suscita la alegría de la función, lo que no impide valorar positivamente la alegría del éxito; incluso se debe promover también en la actuación educativa, pero no de modo principal, aunque ésta parece ser la orientación predominante. En efecto, el aprendizaje aparece generalmente como un esforzado y doliente proceso de asimilación, al final del cual se consigue el premio pedagógico, o sea, las buenas calificaciones, el regalo familiar o el trofeo de la competición. Esta concepción es errónea cuando

71. MARITAIN, J., *Pour une philosophie de l'éducation*, 133.
72. PIEPER, J., *Felicidad y contemplación*, 273.
73. GARCÍA HOZ, V., *El nacimiento de la intimidad*, CSIC, Madrid, 1950, 91.
74. *Ibidem*, 96.

se establece como exclusiva, ignorando que el sufrimiento de aprender es compatible con el gozo de contemplar.

La alegría, como efecto primario de la contemplación se vierte en actitudes o talantes que consolidan el obrar feliz. La actitud más próxima, en cuanto que se orienta al futuro, ha sido puesta de relieve por J. Marías: *la ilusión*[75]. Para él la ilusión "es un método para fomentar la felicidad. Y esto en dos sentidos: en primer lugar, hacerla más probable y frecuente; en segundo término, hacerla más intensa. Ahora bien, ese método sería justamente el cultivo de la ilusión, que es algo que se puede cultivar perfectamente"[76]. Obviamente, J. Marías habla de "método" en su sentido originario y amplio: como vía o camino, y no como protocolo ordenado de actividad; como orientación abierta, y no como rutina precisa y concreta. Si la alegría es el sentimiento reflejo del presente, concomitante al obrar feliz, la ilusión sería su proyección al futuro, que configura a éste como proyecto personal abierto, y no cerrado en un temario o en una programación de actividades docentes. La ilusión, por otra parte, mantiene los mismos rasgos o notas distintivas, especialmente su carácter de acción inmanente, consustancial al obrar feliz: se cumple y plenifica en ella misma. Por eso, "el cumplimiento de la ilusión no la hace desvanecerse (...) En el caso de la ilusión, hay que decir que, una vez lograda, persiste: lejos de terminar, lo percibido o poseído nos sigue ilusionando"[77].

El aprender se realiza orientándose por el contemplar, se vierte en la alegría inmediata y refleja del trabajo y se proyecta en la tensión hacia el futuro en forma de ilusión. La contemplación, como se ha dicho, puede entretejerse con las más menudas y cotidianas acciones. Pero ello requiere que el sujeto se encuentre con objetos adecuados o proporcionados para contemplar. En la educación compete al educador suministrar esos objetos mediante la enseñanza, lo cual tiene una triple y transcendente consecuencia. En primer lugar, saber cuál es la índole de esos objetos, que no es otra que lo humano: el ser humano, la persona es el objeto primario y fecundo para contemplar. Pero no el concepto antropológico, psicológico o sociológico del hombre; así se caería otra vez en la estructuración curricular fundada en disciplinas o materias formales, que fomentan el aprendizaje como actividad terminal. En segundo lugar, es preciso abrirse al humanismo como esencial elemento configurador del currículo; pero al

75. MARÍAS, J., *Breve tratado de la ilusión,* Alianza, Madrid, 1984.

76. MARÍAS, J., *La felicidad humana*, 380.

77. *Ibidem*, 375.

humanismo formativo, que no se resuelve en la enseñanza de las *disciplinas humanísticas* aunque comienza por ella; sino en la comunicación de los saberes narrativos, tal como se dijo antes. No se trata de conocer conceptualmente qué es el hombre, sino de verle actuar, y de ver cómo se ve a sí mismo actuando, lo que se realiza mediante las narraciones presentes y pretéritas; sobre todo de éstas últimas, por cuanto son las más depuradas e incisivas a causa de su vigencia histórica. Y esto requiere reconocer la índole propia de la enseñanza como actividad promotora de la formación humana, que no puede consistir en la mera exposición de las ciencias, sino en la incitación y suscitación del obrar feliz. Para ello es preciso, en último lugar, un lenguaje adecuado, que acoja y use recursos retóricos y poéticos[78]. "La enseñanza, para que sea educativa —para que posibilite la comunicación—, para que no sea una mera transmisión de conocimientos e incluso para hacer posible esa transmisión, debe apelar a recursos lógicos, pero también a otro tipo de recursos: retóricos y poéticos en su justa medida. Es algo requerido por la misma condición humana, una subjetividad al fin y al cabo"[79]. La objetividad del conocimiento podrá ser un valor eminente en la investigación científica; pero pedagógicamente su papel es reducido, y no predominante: no se trata de formar eficaces investigadores, sino enteros seres humanos.

2.5. *La axiología: extravío teleológico de la educación*

Es indiscutible el generalizado interés por los valores en la cultura y la educación actuales. La noción de "valor" es el elemento central de la *ética material*, que en el ámbito ajeno a la consideración del concepto de bien y de fin, constituye una de las dos grandes orientaciones actuales, oponiéndose a la *ética formal* del deber, decantada hoy en la *ética* discursiva del diálogo. Sin embargo, el valor no va a ser considerado aquí desde la reflexión moral, pues como se dijo antes[80] el saber educativo se distingue de la ética filosófica: interesa el valor como concreción teleológica dentro del estudio de la finalidad pedagógica. El valor, pues, no se entiende aquí en cuanto núcleo de una de las corrientes de la

78. Ver antes, Iª parte, 4.3.

79. NAVAL, C., *Educación, retórica y poética*, 290.

80. Ver antes, IIª parte, 2.1.

educación moral en la actualidad[81], sino como nombre frecuente que se da al fin de la educación.

A este respecto, lo primero que puede decirse es que al fijar la finalidad desde la noción de valor no es posible hablar de *un* fin final, porque sólo se puede hablar propia y rigurosamente de valores, en plural. De este modo, los valores parecen ser concreciones de fines parciales; pero no es tan claro que sean fines terminales, porque comúnmente se les achaca carácter de fines inmanentes cuando se afirma que los valores vigen o valen por sí mismos; esto es, que no necesitan ninguna otra referencia teleológica pues se sustentan absolutamente en su propio contenido. Así se postula en la filosofía de los valores[82], y así se perciben también desde la sensibilidad común: a nadie se le ocurre pedir justificación de por qué la justicia, la dignidad humana o el respeto y cuidado de la naturaleza física son valores, sino que son aceptados como tales sin discusión. Esta pronta y fácil comunidad de opinión o consenso implícito es seguramente uno de los aspectos que hace atractivos a los valores: a su mención, se acaban las discusiones éticas y desaparece el relativismo; claro que esto sólo dura mientras la conversación discurre entre generalidades teóricas, pues cuando se habla de acciones concretas, suele reaparecer la discrepancia radical. No obstante, hasta que llega ese momento brilla la apariencia del acuerdo. Resulta así que "los valores son los distintos modos de concretar o determinar la verdad y el bien que constituyen los fines naturales del hombre. Los valores son la verdad y el bien tomados, no en abstracto, sino en concreto"[83]. Se desciende a lo concreto, pero en el nivel teórico o especulativo; si se continúa descendiendo hasta la actuación particular se rompe el consenso. Así ocurre cuando se pasa de los valores a la axiología que los sustenta.

La pluralidad de valores reclama un orden o jerarquía interna, pues es indudable que en determinadas situaciones se perciben dos o más valores en conflicto y hay que elegir uno de ellos; como por ejemplo entre la justicia y la misericordia, o el choque más general y frecuente entre bien común y bien particular. La actualización de un valor excluye la del otro y debe realizarse una opción: ¿cuál es el criterio de esa elección excluyente?

81. Cfr. ESCÁMEZ, J. y GARCÍA, R., *Educación moral*, en AA.VV. *Filosofía de la educación*, vol. 1, 91-104.

82. Pensadores destacados han sido H. Lotze, F. Brentano, T. Lessing, J. Dewey, N. Hartmann, M. Scheler, L. Lavelle ó D. von Hildebrand.

83. YEPES, R., *Fundamentos de antropología*, 136.

La axiología determina el rango de cada valor y su posición dentro de una escala jerárquica de eminencia. Esto es claro, y no puede haber entonces universo de valores que no comporte una estructura axiológica interna. Más difícil es determinar cuál sea esa axiología, pues en este punto rebrotan los problemas de la pluralidad de valores pretendidamente inmanentes. Al afirmarse la multiplicidad de valores y negarse que haya uno y sólo uno como valor supremo, comienzan las divergencias, y así para unos el rango superior lo ocupan los valores religiosos, para otros los morales, para otros los culturales, e incluso hay quienes otorgan el ápice axiológico a los valores estéticos.

Aparece entonces el problema insoluble de la subjetividad de los valores; problema inevitable por otra parte, debido a la vinculación afectiva que tiene el valor. En una primera reflexión, nos encontramos con que "llamamos valores a los objetos o contenidos de los sentimientos"[84]. El valor no es objeto de conocimiento intelectual ni sensible, lo que reconocen todos los estudiosos y propugnadores de la axiología; pero entonces tampoco puede ser objeto del apetito racional o voluntad ni del apetito sensible: sólo se puede apelar a la afectividad. Pero así se establece una arriesgada tesis metafísica, pues nunca antes ha dicho nadie que los sentimientos *conozcan* la realidad, aunque sí que hay formas de conocimiento que van acompañadas de actos afectivos, como es el caso del *conocimiento por connaturalidad*[85]. Además de la postulación apriorística de la capacidad cognoscitiva de los afectos, que es una verdadera petición de principio teórica, se suscita otro problema práctico: la consistencia y raigambre subjetiva de los valores por su naturaleza afectiva.

M. Scheler es quien afronta este problema con más valentía y rigor. Para él, la preocupación dominante es sustentar y desarrollar una ética más humana y *espiritual* frente a la ética agobiante de la racionalidad formal del deber que propone Kant. Esta propuesta pretende, además, salvar la objetividad del mundo moral, pues efectivamente "en el orden rigurosamente moral —para Kant— no hay nada objetivo: ni bienes ni valores ni normas fundadas sobre éstos: lo moral, en sentido estricto, es un *a priori puramente formal*, trascendentalmente constitutivo de la ley; y ésta se reduce, en definitiva, a la *universalidad* vacía de la máxima"[86]. Sin embargo, aunque la intención era noble, la conclusión no fue alentadora, pues

84. SPAEMANN, R., *Ética: cuestiones fundamentales*, 47.

85. Ver antes, Iª parte, 4.1.

86. DERISI, O.N., *Max Scheler: Ética material de los valores*, Emesa, Madrid, 1979, 49.

se desembocó en un idealismo radical, como no podía ser de otro modo. Cualquiera que haya hablado y que hable de los valores debe reconocer forzosamente su carácter ideal. Ni siquiera cabe una realidad mental, al modo de la que tienen las relaciones lógicas o los entes de razón; los valores son naturalezas ideales en el más estricto sentido platónico.

Para M. Scheler, un valor es una esencia dada *a priori* en la intuición de los sentimientos espirituales[87]. En ocasiones se ha pretendido ampliar al mundo de lo real la noción de valor, postulando que "valor es la dignidad o perfección, *real o ideal*, que reclama la estimación y el reconocimiento adecuados"[88]; pero con ello no se resuelve el problema, pues nadie percibe directamente las dignidades o perfecciones de los seres, sino sus actos, que son lo verdaderamente real. Así lo entiende el mismo M. Scheler, para quien los valores son sólo esencias ideales[89], y sólo nos hacemos cargo de ellos mediante "una especie de experiencia, cuyos objetos son enteramente *inaccesibles a la razón*; para esos objetos la razón es tan ciega como puede serlo el oído para los colores; pero ese tipo de experiencia nos presenta objetos efectivos y el orden eterno que existe entre ellos, a saber: *los valores y el orden jerárquico de éstos*"[90].

No obstante, debe decirse que para Scheler, la naturaleza ideal no es impedimento para afirmar que los valores *realmente son*[91]. ¿Cómo puede afirmarse al tiempo la idealidad de los valores, reconociendo además que resultan inasequibles para la experiencia ordinaria, y otorgarles al mismo tiempo condición de realidad? Esto es posible desde el idealismo trascendental que profesa M. Scheler, y por el cual sólo tienen consistencia real los objetos de conciencia de la subjetividad transcendental. Opera aquí el *principio de inmanencia*, que significa "algo más que la afirmación de que todo conocer es inmanente por darse en él, como advertida o notada, la presencia de su sujeto. Lo que en ese principio se sostiene es que no cabe que lo conocido exista sin estar siendo objeto de una actividad de conocer. Dicho de otra manera: el ser objeto de conocimiento es todo el ser que pueda tener lo conocido"[92].

87. Cfr. *Ibidem*, p. 61.

88. MARÍN IBÁÑEZ, R., *Los valores, fundamento de la educación*, en CASTILLEJO, J.L.; ESCÁMEZ, J. y MARÍN, R., *Teoría de la educación*, Anaya, Madrid, 1981, 70.

89. Cfr. SCHELER, M., *Ética*, 48.

90. *Ibidem*, t. II, 26.

91. *Ibidem*, t. I, 243.

92. MILLÁN-PUELLES, A., voz "Idealismo y realismo", *Léxico filosófico*, 349.

De esta manera resuelve M. Scheler la polémica entre subjetividad y objetividad de los valores, desbordándola desde su idealismo trascendental: los valores son objetivos porque aparecen inmediatamente dados al sujeto, que es la manera única de fundar cualquier objetividad. Dicho de otra manera: son subjetivos en cuanto que comparecen ante la subjetividad trascendental, única manera de ser *realmente* objetivos según él.

Sin embargo, fuera del idealismo de Scheler, la objetividad de los valores sigue siendo un problema insoluble. Descubiertos por actos estimativos de la afectividad y afirmados como esencias ideales —que en esto sí acierta Scheler— se pierde el único punto de encuentro común a las subjetividades: la realidad extrasubjetiva. Aparece entonces el riesgo del relativismo primero y del escepticismo después, pues se olvida que "el primer objeto de la inteligencia es la realidad misma, no las ideas sobre la realidad"[93]. Si los valores son esencias ideales, el perfeccionamiento personal queda frustrado en su misma raíz, pues no hay posibilidad eficaz para él; sólo queda lugar para el perfeccionamiento del propio orden ideal de valores. La persona mejora cuando realiza un valor; lo cual significa que se perfecciona cuando actualiza una esencia ideal desde su estimación afectiva. No cabe pensar en términos de perfeccionamiento o desarrollo individual, pues esto supone un principio intrínseco de crecimiento —la naturaleza personal del ser humano— que se actualiza mediante las propias acciones, y no un orden ideal de esencias, por excelso que sea, que determina *ab extrinseco* la actuación humana.

El valor es una entidad ideal, conocida estimativamente por la afectividad, y puede ser un término de referencia útil para la actuación subjetiva, por ejemplo, mediante la configuración de modelos de acción[94]. Pero cuando se enuncia la finalidad educativa en términos de valores, se remite el perfeccionamiento humano a un orden ideal, cayendo así en el *utopismo teleológico*[95] de los fines parciales, inalcanzables de suyo, pero orientadores de la conducta. Ésta no puede considerarse como plenificación de un fin principial o *telos*, y no cabe hablar de un obrar feliz como fin, sino de la felicidad como estado o situación: la de actualización del valor. Es comprensible la entronización de la axiología como teleología esencial para la educación, considerando que se ha sucumbido a la tentación de la *impaciencia del bien*. Se recurre entonces al idealismo, que pretende

93. DERRICK, C., *Huid del escepticismo*, Encuentro, Madrid, 1982, 99.

94. Cfr. YEPES, R., *Fundamentos de antropología*, 138-140.

95. Ver antes, II[a] parte, 1.2.

afirmarse como rector de un realismo práctico; al idealismo que, al considerar las deficiencias de la realidad —en definitiva, al afrontar la existencia del mal— pretende sanar la realidad, pero no desde la ayuda a la mejora de las personas desde sí mismas, sino mediante la realización de un orden ideal perfecto, el cual se vierte y expresa como brillante y sugerente sinfonía de valores que concretan la teleología educativa. Desde esta perspectiva, peligran la verdad y la libertad, que ya no dependen de su correspondencia con la realidad, sino de su congruencia formal con el orden ideal de valores, y además se relativizan al depender y realizarse en los actos estimativos de la afectividad.

Este último factor es el gran peligro para la mejora personal. "Libertad y verdad son sin duda valores, pues así son estimados por la generalidad. Pero una cosa es la coincidencia en la estimación, y otra muy distinta ordenar la vida por esa coincidencia en la estimación. ¿O es que la valoración —aun cuando sea compartida por la mayoría— no puede ser errónea? Hay una especie de ceguera en la afirmación idealista de la finalidad como axiología; una suerte de deslumbramiento intelectual ante la realidad que trastorna la razón y la impele a refugiarse en sí misma, a primar el valor —idealidad objetiva— por encima de la persona —realidad singular"[96].

3. La libertad: dimensión esencial de la finalidad educativa

El sobreabundante caudal de palabras y proclamas sobre la libertad son un indicio cierto de su complejidad temática y su precariedad existencial, personal y social. La libertad puede ser muy bien la realidad humana sobre la que más se ha escrito, dicho y hecho en los últimos siglos; pues, efectivamente, puede considerarse con rigor como un descubrimiento de la modernidad, tal como hoy se la vivencia.

Desde una perspectiva pedagógica, la libertad comparece desde la consideración de la perfectibilidad humana, como también de su contrario, la defectibilidad: el ser humano puede mejorar, pero también empeorar[97].

96. Altarejos, F., *Dimensión ética de la educación*, 153.

97. Polo, L., *¿Quién es el hombre?*, 115-118.

Al no estar determinado por los objetos, debe determinarse frente a ellos, y por eso existe la permanente posibilidad del error. La optimización del ser humano no está dada, sino que debe ser realizada en el tiempo, siempre de modo incompleto puesto que el perfeccionamiento humano es irrestricto, sin límites posibles. A esta configuración del ser racional se le llama libertad, y constituye el fundamento último de la ética, junto con el concepto de fin, entendida como desarrollo libre de las tendencias naturales del hombre.

En cuanto que la educación es ayuda al perfeccionamiento humano, la libertad es su basamento operativo, su principio radical de actuación, entendiendo "principio" en su sentido pleno, como motivo de la actuación y culminación de la misma: o sea, como *condición esencial* de la finalidad educativa. El obrar feliz sólo tiene sentido desde la libertad como raíz originaria de la actuación humana. Contemplar es la acción humana eminentemente libre: surge y culmina en el sujeto, no hay actuación superior y es autárquica; mediante la contemplación el hombre realiza y manifiesta su dominio sobre sí y sobre la realidad que le circunda.

3.1. *Noción de libertad*

La libertad define esencialmente la naturaleza humana; por eso puede ser considerada desde múltiples perspectivas. La reflexión ética, la antropológica o la psicológica estudian la libertad desde sus formalidades cognoscitivas propias. En educación, el punto de vista no puede ser otro que el perfeccionamiento humano, lo que supone atender a la libertad como susceptible de crecimiento. Tal es la perspectiva propuesta por L. Polo, cuyas ideas[98] guían estas líneas: no tanto preguntarse directamente por la naturaleza de la libertad, sino por su crecimiento.

El punto de partida es la experiencia. No cabe duda de que el ser humano experimenta su libertad; es consciente de ella por la vivencia universal de su indeterminación operativa, de estar abierto a diversas posibilidades de actuación ante un mismo objeto. Aparece así *la elección*

98. POLO, L., *La libertad posible*, en *La persona humana y su crecimiento*, Eunsa, Pamplona, 1996, 37-52.

como el acto primero y definitorio de la libertad: soy libre porque puedo elegir, es decir, porque no estoy unívocamente determinado a obrar.

Sin embargo, desde la consideración del crecimiento de la libertad, el asunto no resulta tan simple. Pues si puedo efectivamente elegir, y ése es un acto propio de la libertad, el desarrollo de ésta deberá consistir en el crecimiento del acto de elección. Parece que así debe ser, al menos desde la difundida mentalidad que identifica "crecimiento" con aumento cuantitativo de las posibilidades de acción: más se crece, en cuanto que se pueden hacer más cosas. Aquí, sin embargo, el discurso lógico iniciado choca con la experiencia de la realidad, pues el aumento de la capacidad de elegir conlleva la inhibición de la acción; hay un umbral de las posibilidades de elección, por encima del cual la voluntad es cada vez más incapaz de decidir. La elección entre tres o cuatro posibilidades resulta ardua, pero entre treinta o cuarenta se hace imposible de hecho. Por lo tanto, el crecimiento de la libertad no puede consistir en el aumento de las posibilidades de elección. Conviene plantearse otra posibilidad, pues el crecimiento puede no significar necesaria y excusivamente aumento cuantitativo, sino también intensificación cualitativa.

Todavía hay otra dificultad, mayor si cabe. La realización efectiva de la elección clausura la capacidad de elegir: al optar por algo, desaparece la misma posibilidad de optar. Si se revoca la elección efectuada, se vuelve a tener la posibilidad de elegir, pero una vez se realice la elección, se vuelve a la misma situación. Tal parece entonces que el acto de elegir no es el propio y radical acto de la libertad, aunque así lo sugiera la inmediata reflexión sobre la experiencia. Incluso se apunta otra conclusión: la vivencia de la libertad es diversa de su esencia, pues aparentemente se contradicen.

El acto de elegir es la inmediata manifestación de la libertad, pero es a su vez el efecto psicológico de otro acto más radical, que es el *autodeterminarse en razón del fin*. La elección se refiere a los medios, que son tales respecto de la finalidad, objeto de la autodeterminación personal. El animal está determinado casi completamente desde su organismo y sus tendencias naturales; el ser humano, en cambio, se constituye desde una debilísima determinación originaria, llamada "plasticidad" desde la perspectiva antropológica[99]. Esta leve determinación es la condición de posibilidad de la libertad humana, pero no es su realización o culminación

99. Ver antes, Iª parte, 1.

operativa. Reducir la libertad a una indeterminación primigenia es la causa de las contradicciones señaladas. Para superar esa vía muerta debe considerarse la libertad desde su crecimiento. Resulta así que "la libertad es efectivamente una capacidad de autodeterminación. No es indeterminación, sino que es la ausencia o el estar por encima de las determinaciones externas. Pero sólo se puede llegar a estar por encima de las determinaciones si efectivamente hay algo inconmovible en la conducta. Y ese carácter inconmovible tiene que dárselo la conducta a sí misma. La libertad es esa misma autodeterminación"[100].

Poder establecer relaciones entre medios y fines es otra manifestación de la libertad humana. Las elecciones se refieren a los medios, pero éstos se justifican y eligen en razón de la finalidad respecto de la cual el sujeto se autodetermina. De ahí le viene la característica esencial a la conducta verdaderamente libre: la constancia y continuidad en la actuación. La persona realmente libre es aquélla que mantiene su autodeterminación originaria en todas las elecciones que realiza; éstas, siendo diversas en su materialidad, son idénticas en su sentido: su permanente referencia al fin querido, objeto de la autodeterminación. Por eso, en contra de lo que pueda parecer a primera vista, la conducta de la persona libre es fácilmente previsible, una vez conocido el sentido de su autodeterminación. Sin embargo, el que no es libre sigue instalado en la indeterminación inicial, que le lleva a elecciones inconexas y fluctuantes: una vez se decide por algo; por otra cosa diversa u opuesta la siguiente; o simplemente suspende su decisión para mantener la indeterminación, escapando así a toda responsabilidad, aunque renunciando también a su plenitud personal.

No obstante, en esta situación de indefinición operativa, la vivencia de la libertad es muy intensa. Psicológicamente, el sujeto experimenta vivamente la inquietud y ansiedad que precede a la elección, y por la conciencia refleja de dicha desazón afectiva, confunde causa y efecto, pensando que es tanto más libre cuanto más abierto está a más posibilidades de acción. Así, su libertad queda anquilosada, congelada en el inicio mismo de su despliegue. La frivolidad empieza a ser el tono vital de su acción: en apariencia, siempre proclive a obrar y reflexionando sobre los motivos y consecuencias de sus posibles actos; pero sin actuar efectivamente y demorando la autodeterminación que le compromete en lo personal. El compromiso y la responsabilidad aparecen como limitaciones de una libertad pretendidamente absoluta por la vía de la inhibición

100. *Ibidem*, 49.

operativa: si hago esto, renuncio prácticamente a hacer aquello otro, y mi libertad pierde posibilidades de elección. Tal es la vivencia que late en los reduccionismos erráticos de la libertad humana.

3.2. *Desviaciones y reducciones de la libertad*

Siendo la libertad una dimensión radical de la naturaleza humana, imbricada íntimamente en su esencia, no resulta extraño que se la perciba parcialmente, atendiendo a uno de sus aspectos, que se propone luego como exclusivo y excluyente de los restantes. La libertad es objeto de reduccionismos por su fecunda complejidad, inabarcable por la razón de modo satisfactorio. Presenta un amplio flanco abierto a uno de los más frecuentes y fáciles errores de la inteligencia: el que consiste en tomar la parte por el todo. Se percibe acertadamente un aspecto verdadero de la realidad, pero se pasa a afirmarlo como la esencia de dicha realidad, como expresión del todo, ignorando que es sólo una parte. Lo peor es que dicha parte sólo puede ser comprendida desde el todo en que participa; pero al destacarla como expresión del todo, éste se vuelve incomprensible: ni siquiera puede pensarse que esa consideración parcial pueda ser verdadera en cuanto que parcial, pues al haberla establecido como absoluto explicativo se impide la comprensión del todo y sus partes. La causa de este error —al menos desde una perspectiva psicológica— es la precipitación: se cree tener la explicación total demasiado pronto, antes de conocer y reflexionar lo necesario para una entera comprensión.

El primer error en la comprensión de la libertad, fuente de otros desvíos, es su afirmación como absoluta, tomándola como el todo de la condición humana, siendo como es una parte de ella. Se la considera entonces como fin último de la existencia, por encima incluso de la felicidad. Tal es la concepción de J.J. Rousseau, destacado inspirador del pensamiento social, político y pedagógico de la modernidad, para quien la finalidad de la existencia humana es la plenificación de la libertad. Ésta pasa a comprenderse como independencia absoluta, como ausencia total de vínculos y débitos subjetivos. El hombre natural es precisamente aquél que no debe nada a nadie, desligado de toda obligación que no se haya impuesto a sí mismo. Esta visión será retomada por I. Kant, quien la expresará como *autonomía moral*, marcando la impronta de pensamiento

que conformará muchas propuestas pedagógicas de la modernidad. Según ambos, Rousseau y Kant, puede decirse que la dignidad humana reclama una libertad absoluta; que más humano será el hombre en cuanto pueda otorgarse a sí mismo las leyes que rijan su conducta moral. La conciencia pasa así a ser el tema dominante en su posteridad filosófica, tanto en la metafísica como en la ética: ni puede haber más realidad que la presente en la conciencia cognoscitiva, ni puede haber otro bien que el instituido en la conciencia moral. La consideración de la libertad como absoluta sólo es la consecuencia de la afirmación del hombre como ser absoluto.

Tal posición no tiene en cuenta el carácter relativo de la libertad, fruto de la finitud humana. "La libertad posible en un ser limitado o relativo es, necesariamente, una libertad limitada o relativa. Por tanto, la libertad que el hombre puede tener no consiste en una completa independencia, sino tan sólo en que puede darse dentro de los límites impuestos por el ser mismo del hombre. La cuestión de cuáles sean estos límites resulta, así, decisiva para la idea de la libertad humana, y es necesariamente un asunto que debe tratarse para hablar con rigor del sentido de ésta"[101].

Los límites más inmediatos de la libertad dimanan de la condición física de la naturaleza humana, primera causa —no única— de su finitud entitativa; el cuerpo es la primera fuente de limitaciones para la libertad personal que debe ceñirse, por ejemplo, a las exigencias de las funciones metabólicas. Pero además, "nuestra libertad es una libertad finita, no solamente porque está limitada por el mundo físico, no sólo porque está encarnada, es decir, porque tiene que ver con una constitución psicobiológica, sino también porque está *situada*, es decir, porque inevitablemente tiene que contar con los demás"[102]. La libertad no puede desplegarse hacia el vacío; la acción libre tiene como referente, próximo o remoto, otra acción libre ajena con la que debe conjugarse. Esta permanente *situación* de la libertad es esencial para la educación: la enseñanza, actividad deliberada y libre del docente, reclama la acción formativa —radicalmente libre— del aprendiz; sin la concurrencia de ambas libertades es imposible la educación.

La libertad humana es relativa, situada y aún más: para el cristiano, es una libertad creada y caída. Puede decirse, como de la entera realidad personal, que la libertad es *a se*, desde sí misma, pero no *per se*, por sí misma. Y por otra parte, la libertad es defectible; puede errar en su

101. MILLÁN PUELLES, A., voz "Libertad", *Léxico filosófico*, 397.

102. POLO, L., *La libertad posible*, 43.

realización e incluso puede autoaniquilarse por miedo al error: la condición de esclavo es siempre condenada de palabra, aunque a veces es asumida en las obras. La libertad es semillero de la excelencia humana, pero también es carga gravosa para el ser que debe realizarla. La pretensión exaltada de absoluto para la libertad, junto con la conciencia vívida de su falibilidad llevan a otra de las desviaciones en la idea de libertad: la negación de su realidad, su carácter de fábula ilusoria o de condena existencial. El ser humano experimenta la libertad como posible ante la acción, pero la misma actuación revela su imposibilidad fáctica a través de las constricciones y limitaciones insalvables de la realidad circundante. Es la experiencia ineludible de la existencia humana vivida con afán de perfeccionamiento, expresada ya por San Pablo: "querer el bien está a mi alcance, pero ponerlo por obra, no; porque no hago el bien que quiero, sino el mal que no quiero"[103]. En esta tesitura, si se ha cercenado el recurso al Creador de la libertad, la respuesta más optimista —por hablar de algún modo— es el intento de salvar al ser humano, achacándole un solo error fundamental que debe reparar: la falsa ilusión de la libertad, la errónea creencia de ser libres cuando en realidad somos sujetos de las determinaciones cósmicas. Quien afirma nítidamente por primera vez este frustrante optimismo es B. Espinosa; posteriormente lo harán A. Schopenhauer y F. Nietzsche. La conclusión es obviamente la negación de la realidad de la libertad, bajo la pretensión de salvar la realidad humana.

Cabe también la posibilidad de instalarse en el pesimismo, renunciando a salvar la condición humana y admitiendo fríamente la realidad de la libertad, pero como carga insufrible que convierte la existencia en una condena inadmisible aunque inevitable. Esto es característico del pensamiento existencialista, en diversos grados de intensidad, desde los más leves de K. Jaspers, hasta el oscuro y axfisiante de J.P. Sartre. Para el primero, la libertad es una condena llevadera desde la autoconciencia de su imposibilidad existencial; para el último es la frustración radical e insalvable que tiñe de absurdo la existencia humana. Para uno y otro, la libertad es la carga agobiante de la existencia humana, que debe hacerse a sí misma, desde sí misma. El ser humano se tiene a sí mismo como tarea, debe cargar con su propio ser como un quehacer agotador y arriesgado. Mejor sería entonces no ser libre y poder eludir esa desorbitante responsa-

103. *Rom.*, 7, 18.

bilidad que supera ampliamente las potencialidades humanas. La anterior era una negación teórica de la libertad; ésta es su negación práctica.

El perfeccionamiento es la tendencia natural del ser humano; pero lo natural es lo arduo y costoso en la actuación de un ser que debe adueñarse de su propia naturaleza, la cual no le viene dada fijamente en unas tendencias predeterminadas, sino que resulta ser plástica y mutable desde unas capacidades indefinidas en su potencia y conformables desde su actuación. Otra vía de negación de la libertad es la reducción dinámica de lo natural a lo espontáneo. Es otra posibilidad incoada por Rousseau, que va a generar en nuestros días las pedagogías de la liberación, mencionadas páginas atrás[104]. El postulado implícito es la bondad natural y originaria del ser humano "en cuanto sale de las manos de Dios", como afirma Rousseau. El mal es algo sobrevenido posteriormente, y sólo puede consistir en contradecir ese origen, esa naturaleza esencial e íntegramente buena; el mayor mal es precisamente la pérdida de esa integridad y unidad individual. Para salvarse del mal, al ser humano —recuérdese: sólo él puede salvarse a sí mismo— no le queda sino retornar al origen, viviendo como "el hombre naturalmente bueno" que pudo ser. Esta vuelta al origen no se contempla como retroceso histórico y cultural, sino como avance hacia un futuro posible donde el hombre se adueñe de sí mismo por medio de la fidelidad a su naturaleza primigenia. Ésta debe obrar sin trabas externas para aparecer así en su pureza: lo verdaderamente natural se manifiesta en lo auténticamente espontáneo. La libertad resulta ser así *liberación*, superación y anulación de todas las constricciones externas; principalmente —para Rousseau y su posteridad pedagógica— liberación de los impedimentos que impone la relación social, vertida en las instituciones que regulan la vida en común. La libertad, al menos en su inicio, sólo es posible en un individualismo extremo, en una forma de *vida liberada* que se identifica sin más con la *vida libre*.

Todas estas desviaciones y reduccionismos de la libertad se han decantado hoy en una aspiración pedagógica que empapa buena parte de los idearios y metodologías educativas: *el ideal de la autonomía individual*.

104. Ver antes, Iª parte, 2.3.

3.3. *La autonomía como finalidad ideal*

Una vez más, la autonomía es un legado del pensamiento de Rousseau; para él, es la culminación práctica de la libertad humana. La autonomía del individuo queda caracterizada de una doble manera, negativa y positivamente. En primer lugar, debe reducirse al mínimo la dependencia de los demás en todos los aspectos de la vida, pues ésa es la peor carga que soporta el ser humano y el principal obstáculo para la educación del hombre natural. Para Rousseau, el hombre adolece de un estado congénito de debilidad que le impele a buscar la ayuda de otros, y que se manifiesta ya en el llanto del niño en su cuna, reclamando la atención y el cuidado de los adultos. En la satisfacción de la necesidad originada por la debilidad constitutiva del ser humano, está para Rousseau la causa de la sociedad. La dependencia de los otros se consolida a través de las instituciones sociales, que llegan a ser así causas próximas de la perversión de la naturaleza humana originaria. La libertad humana es, ante todo, un proceso de liberación de toda dependencia. Por ejemplo, cuando Emilio —el discípulo ideal y prototipo de la formación del *hombre natural* para Rousseau— decide aprender un oficio, elegirá el de carpintero por una simple razón: es el trabajo que menos asistencia requiere de otros oficios, pues le basta con unas sencillas herramientas para ser autosuficiente. Es una consideración negativa de la autonomía individual.

A ésta se le añade una consideración positiva, acorde con el significado etimológico del término: del griego *autós*, yo, y *nómos*, ley. El mismo Rousseau reconoce que la relación social es inevitable, que una absoluta y total independencia individual es irrealizable. Los vínculos sociales, vistos como sujeción de la libertad, deben minimizarse, para educar el carácter hacia la autonomía moral, que consiste en que "yo no puedo querer más que lo que me conviene o que estimo como tal, sin que nada extraño a mí me determine"[105]. La independencia operativa no puede ser absoluta, pero el *yo* sí que tiene carácter absoluto para Rousseau; por eso, cuando se señala que no puede determinarme nada extraño a mí, se está diciendo *absolutamente nada*. La expresión rousseauniana, descontextualizada de su pensamiento, podría admitirse en un sentido moral, pues los motivos y las razones para obrar, efectivamente, son propios de los sujetos, y la libertad es su autodeterminación. Pero al afirmar el carácter

105. ROUSSEAU, J.J., *Émile ou de l'education, Oeuvres complètes*, vol IV, Gallimard, Paris, 1969, 586.

absoluto del *yo* en cerrada unidad consigo mismo, la autonomía se torna una frontera insalvable entre el sujeto agente y los otros. La conciencia se erige así en tribuna del yo absoluto, desde donde se proclaman los dictámenes y normas de actuación.

La teoría rousseauniana no llega a calar plenamente en la posteridad, tal vez por la rotundidad e inflexibilidad de sus tesis —por ejemplo, el carácter absoluto del yo—; pero la práctica derivada sí es una clara herencia suya. La autonomía, dimensión operativa del agente moral, se vierte en el ideal ético de la *autenticidad* como principal valor conformador del carácter moral o *ethos*, comúnmente admitido en la casi totalidad de las discrepantes doctrinas éticas de nuestros días[106]. "Autenticidad" deriva del griego *authentés*: dueño absoluto de sí; y es la consecuencia formal y representativa del obrar autónomo, entendido en términos rousseaunianos. En la actuación humana, sobre todo en la acción moral, el punto de referencia no es objetivo, sino plenamente subjetivo: lo bueno y lo malo no se determinan por la rectitud de la razón y el apetito, sino por la congruencia entre la conciencia y lo obrado. Más aún: la misma conducta moral se cualifica primeramente como auténtica, de tal modo que si no se da esa coherencia, no puede hablarse con propiedad de acción moral, como ocurre en algunas doctrinas éticas.

La tarea esencial de la vida humana se concibe así como autorrealización, entendiendo ésta como la afirmación y reconocimiento del propio yo. Se aboca así a "la *cultura del narcisismo*, la generalización de una visión que convierte la autorrealización en el valor principal de la vida y que parece reconocer pocas exigencias morales externas o compromisos importantes con los demás"[107]. La finalidad ética no es entonces la realización subjetiva del bien objetivo; o, si acaso, se afirma que el único bien común es la autorrealización individual: se pasa del compromiso con el bien al compromiso con el propio ser.

La posteridad de Rousseau va a debatirse en el intento de mantener el ideal de autonomía, pero recuperando la objetividad del mundo moral para no caer en el puro subjetivismo que anularía el valor de toda norma. A esta intención responde el pensamiento moral de Kant que, preventivamente, reduce la autonomía absoluta del hombre de Rousseau a la autonomía de la voluntad. Con esta precisión Kant se distancia significativamente de Rousseau pues no sólo rechaza las determinaciones externas al sujeto, sino

106. Cfr. ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, 108 y ss.

107. TAYLOR, Ch., *La ética de la autenticidad*, Paidós, Barcelona, 1994, 89.

también las internas en cuanto que contradicen a la voluntad; por ejemplo, las pasiones o las emociones. La objetividad de la ética se recupera mediante la única y suprema determinación admitida para la voluntad, que es la del *imperativo categórico*: cuando el sujeto obra voluntariamente de tal manera que la norma de su acción pueda servir de ley universal, se sujeta a ese imperativo categórico, pero también puede decirse que lo crea o lo constituye como tal, manteniendo así la autonomía de la voluntad. Puede decirse que la voluntad es absoluta en su autonomía, pues en el fondo, el imperativo categórico no es una norma externa al sujeto y recibida por él, sino constituida en su acción; no es una norma descubierta en la exterioridad de la acción moral, sino instituida por ella desde la autonomía de la voluntad.

La posteridad recoge esta noción de autonomía, establecida desde la corrección de la inspiración de Rousseau, pero que sigue manteniendo el ideal de la autenticidad. No obstante, se encuentra con algo que Kant no esperaba, seguramente por su carácter de pensador ilustrado: falla la confianza en el vigor normativo de la razón universal. Cuando Kant proclama la autonomía de la voluntad como medio para instaurar el cumplimiento del deber, posiblemente espera que la racionalidad universal comparezca en la vida social y todos sujeten su obrar individual a ella. Sin embargo, lo que realmente se revela hasta en nuestros días es un conjunto heterogéneo y creciente de pretendidas universalidades y racionalidades éticas: el imperativo categórico, lejos de realizarse como válido para cualquier ser humano, se vive según los diferentes grupos o culturas humanas. No sucede que se contradiga el imperio de la voluntad, salvo en algunas posiciones amorales, como por ejemplo, el hedonismo. Lo que ocurre es que la autonomía de la voluntad actualiza la norma suprema de diversa manera, en diferentes sitios. Así, una expresión objetiva del imperativo categórico como justamente pretende ser la Declaración de Derechos Humanos, no llega a tener vigencia en muchos lugares por su alcance universal y su valor racional, sino por la fuerza de las armas; y en otros espacios donde se reconoce formalmente su valor normativo, se dan contrapuestas interpretaciones sobre la materialidad de su ejecución.

El ideal de la autonomía absoluta ha llevado —cabía esperarlo— a acendrar el antropocentrismo en la cultura, el relativismo en la ética y el agnosticismo en la religión. Los movimientos sociales que buscan superar la esterilidad y los gérmenes destructivos de tales posiciones, se encuentran inermes ante ellas: sólo la fuerza de un poder dominante restablece un precario equilibrio en la disgregación social, fruto de un universo de

individuos aislados que, como pequeños absolutos morales, siguen buscando su autorrealización desde la autenticidad, pero a costa de perder —lenta pero inexorablemente— la capacidad de donación personal y de apertura a la realidad.

No obstante, y pese a estos resultados evidentes, el ideal de la autonomía individual sigue siendo hoy una meta de excelencia educativa, como puede observarse en multitud de propuestas teóricas e incluso de legislaciones nacionales e internacionales —ONU, UNESCO, Club de Roma, etc.— sobre la educación. Tal situación sugiere que bajo el término de "autonomía" subyace un empeño denodado que debe ser atendido. Sin rechazar las consideraciones precedentes, de carácter antropológico o ético, la cuestión puede formularse así: ¿qué significado y qué valor tiene la autonomía personal como finalidad de la actuación educativa? ¿Es la autonomía realmente la especificación de la libertad, fundamento de la educación? Y si así fuera, ¿cuál es el contenido y proyección operativa de la autonomía?

3.4. *Sentido pedagógico del ideal de la autonomía*

Comenzando por este último interrogante, tal parece que la autonomía genera problemas en la medida en que se establece con carácter absoluto. Una autonomía individual y social que se afirme como *relativa y situada* rompe el discurso de la modernidad ilustrada en sus orígenes, tanto en Rousseau como en Kant. Parecen ser constricciones demasiado severas para el mismo significado del término "autonomía"; pero al menos no son contradictorias a la naturaleza de la libertad, que es en sí misma relativa y situada, según se ha dicho antes. Tal vez sea ésta la fascinante emboscada del pensamiento a la realidad: "condición para la realización de los demás valores, la libertad no es el valor supremo y último, pero sí que es indispendable y germinal"[108]; es entonces comprensible la tentación de adjudicarle rango absoluto. Sin embargo, la libertad como el mismo ser humano, no puede ser absoluta.

Desde una perspectiva dinámica, considerando al hombre desde su operatividad, se abre un horizonte inexplorado. Entitativamente, el hombre

108. LLANO, A., *El futuro de la libertad*, Eunsa, Pamplona, 1985, 153.

se opone radicalmente a los restantes seres vivos por su naturaleza racional; desde esta eminencia esencial, el ser humano tiene un cierto carácter absoluto que el mismo Kant reconocía en su célebre afirmación de que la persona no debe ser considerada nunca como un medio, sino siempre como un fin[109]. Pero, dinámicamente considerado, el hombre es un ser relativo, en cuanto que su perfeccionamiento esencial sólo puede actualizarse *relativamente*, esto es, en relación con otros seres: en referencia al mundo, a los otros hombres y a Dios.

La autonomía individual, como expresión operativa de la libertad humana, sólo puede entenderse como autonomía relativa, al menos, en relación con otras autonomías personales. De otra manera, la educación misma parece frustrarse en su origen: una autonomía en sentido absoluto rechaza cualquier ayuda externa, pues cualquier enseñanza o influencia es una constricción inadmisible, tanto para la autonomía del sujeto en Rousseau, como para la autonomía de la voluntad en Kant.

Desde un análisis lógico-lingüístico del término, podría decirse que en la noción moderna —de Rousseau, de Kant y de su posteridad— la relación entre *authós* y *nómos*, se entiende como relación de oposición, lo cual es el ímplicito semántico de *authós* como término relacional: "uno mismo respecto de..." Pero la oposición no tiene que ser necesariamente contradictoria o contraria, sino relativa o complementaria, donde los términos se oponen a la vez que se reclaman: como por ejemplo, en las oposiciones *padre-hijo* o *derecha-izquierda*. De esta manera, *autonomía* no vendría a significar *independencia respecto a la constitución* de la ley moral, sino *libertad respecto al cumplimiento* de la ley moral. La norma podrá ser una limitación de orden superior, pero sólo respecto a una autonomía absoluta de la voluntad. Sin embargo, entendiendo la libertad como finita y situada, y por ello en relación intrínseca con sus límites para poder realizarse, y sobre todo para crecer, la norma es un opuesto relativo a la libertad, reclamado por ésta para su actualización.

La autonomía sería entonces la autodeterminación esencial de la libertad respecto de la ley o la norma moral. Su significado operativo sería la ejecución de la norma, pero desde la voluntad libre del agente, no desde otra motivación ajena a ella. La prescripción se establece sin duda *desde fuera* de la voluntad del agente —esto es lo inadmisible para Kant—; pero su cumplimiento sólo debe realizarse *desde dentro* de la voluntad libre, y

109. KANT, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, 2ª sección, 429, 10; Ariel, Barcelona, 1996, 189.

ahí radica la autonomía como realización de la autodeterminación personal, esto es, de la libertad.

En este sentido, la autonomía es una meta valiosa de la educación. Más aún: sin ella no cabría hablar con verdad de una educación en libertad; en rigor, ni siquiera podría hablarse de educación. Una heteronomía de la voluntad supondría también una heterodeterminación de la libertad, lo cual es tanto como su aniquilación: pues la norma es siempre referente, pero no debe ser el único ni el principal determinante de la acción. Aquí aparece uno de los aspectos más delicados y arduos de la educación: la formación moral en los primeros años o en la etapa de inmadurez constitutiva del educando. Obviamente, en la infancia y en la adolescencia, la voluntad no puede determinarse *libremente* en plenitud, pues falta el conocimiento necesario y la inteligencia aún no está suficientemente formada. Y se habla de estas etapas del desarrollo o maduración personal por su carácter típico o paradigmático; pero en la medida en que el perfeccionamiento humano es quehacer permanente, la formación es tarea continua y el crecimiento personal es irrestricto, no hay tope o término conclusivo para la dificultad.

Es forzoso que haya una cierta heteronomía en la formación moral, pero no con la finalidad estricta del cumplimiento de la norma, sino tomando a ésta como medio para la formación de hábitos en la acción. Si se persigue el cumplimiento del deber por sí mismo, sin ofrecer ningún otro referente a la acción, se está manteniendo el carácter heterónomo de la acción. El verdadero saber educativo se revela en este orden: propiciar el cumplimiento de la norma, presentarla como referencia para la acción e ir gradualmente desechándola como última motivación en la formación moral. Esto se realiza promoviendo en el educando la reflexión sobre la acción realizada, sus motivos y también sus efectos. Tras obrar el aprendiz —bien o mal—, no basta con la mera sanción —premio o castigo— del educador: se requiere así mismo una ayuda a la reflexión sobre la acción; ayuda que precisa tiempo, uno de los más fecundos recursos para la educación, aunque frecuentemente olvidado por los educadores.

El tiempo es una exigencia elemental de la comprensión, y "la educación ética ha de contar con una dosis abundante de comprensión. El hombre madura durante toda su vida, y exigirle una completa coherencia

práctica antes de tiempo es, precisamente, inoportuno. El rigorismo es contraproducente"[110].

La exigencia objetiva de tiempo, con la comprensión y paciencia concomitantes, sí que es un problema práctico que plantea la libertad en la educación; no así la dudosa merma de autonomía que parece sugerir cierto formalismo ideológico en la consideración de la libertad, el cual se decanta en una cultura de la emancipación y la consiguiente pedagogía de la liberación.

3.5. *Autoridad y libertad en educación*

El saber educativo está poblado de oposiciones conceptuales, tales como "formación-información, interés-esfuerzo, autonomía-heteronomía, medios-fines... etc. La relación autoridad-libertad se encuentra igualmente en este contexto"[111]. Estas oposiciones auguran antagonismos prácticos y conflictos teóricos en la educación, que de hecho se cumplen en múltiples ocasiones. Atendiendo a éstos y a otros binomios similares, pareciera como si la misma pedagogía invitara a ser considerada *dialécticamente* en su naturaleza, constitución y desarrollo; sobre todo en cuanto que el balance de las soluciones propuestas para obviar este aparente carácter dialéctico dista mucho de ser satisfactorio.

No obstante, antes de establecer rigurosamente esta conclusión conviene reflexionar sobre algunas cuestiones conceptuales básicas que la atañen particularmente. En primer lugar, hay que delimitar qué tipo de oposición se da entre autoridad y libertad en educación; pues la oposición puede no ser disyuntiva, siendo entonces posible —e incluso necesario— mantener los dos términos sin tener que optar por uno de ellos, excluyendo al otro. En segundo lugar, hay que precaver que el sentido de los términos de la oposición no se tome confusamente, lo que ocurre con frecuencia; aunque no sólo ni siempre por una oscura intención manipuladora, sino también, y sobre todo, por la riqueza analógica de "autoridad" y de "libertad", que posibilita el riesgo de la ambigüedad. Por último: es posible que haya más de una solución al aparente dilema, pues son escasos

110. POLO, L., *Introducción a la filosofía*, Eunsa, Pamplona, 1995, 167.

111. SACRISTÁN, D., "Autoridad y libertad en educación", en AA.VV., *Filosofía de la educación hoy*, vol. I, 660.

los problemas prácticos que tienen una única solución. Pueden presentarse varias posibilidades a la acción, y ésta no precisa determinarse unívoca y permanentemente por una de ellas: la acción emprendida puede y debe rectificarse; y esto sólo es posible cuando se han dejado abiertas otras vías distintas de la iniciada: distintas, pero no contradictorias.

Tras haber considerado con rigor estas vías de análisis reflexivo, puede aparecer la oposición entre autoridad y libertad con nuevas luces: no como expresión particular de una supuesta naturaleza dialéctica de la pedagogía, sino como manifestación de "una tensión, de una *dynamis*, que se proyecta desde lo que es, o lo que hay, hacia lo que se desearía que fuera y aún no lo es. Tal situación, así entendida, imposibilita de hecho la consideración de tales términos como excluyentes"[112]. Sin ninguna duda, autoridad y libertad son términos opuestos, pero no por ello antitéticos e inconciliables de suyo y, por tanto, necesitados de superación en una ulterior síntesis dialéctica. La tensión entre autoridad y libertad —una vez aclarado su significado— se revela como una constante pedagógica que no exige ser superada: al contrario, reclama ser mantenida y consolidada. Esto se descubre tras pensar en el asunto, sin ningún apremio por la resolución práctica de la dificultad, aunque con el pensamiento puesto en la acción educativa, y precisamente en cuanto que ésta manifiesta —en la tensión entre autoridad y libertad— un verdadero elemento radical en la antropología y la deontología de la educación.

Desde un sencillo análisis lógico-lingüístico, se encuentran cuatro clases de relaciones de oposición[113]:

a) la oposición contradictoria: es la que se da entre cualquier modo de ser y su total y completa negación; por ejemplo, "blanco" y "no-blanco". El elemento negativo es forzosamente un ente de razón si el elemento positivo es algo real; por eso no pueden coincidir en ningún aspecto: por ejemplo, la contradicción de "blanco" no es "negro", pues existe el gris.

b) la oposición de contrariedad, que se da entre dos formas de un mismo género, como entre el blanco y el negro, pues ambos son colores. Entre los contrarios caben grados intermedios, e incluso grados de intensidad; lo que no cabe es que simultáneamente se den los extremos de la oposición.

112. *Ibidem.*

113. Cfr. SANGUINETI, J.J., *Lógica*, Eunsa, Pamplona, 1982, 79-81.

c) la oposición de privación: la ceguera se opone a la visión, como la enfermedad a la salud o la ignorancia al saber. Uno de los términos de la oposición es una privación de algo debido o naturalmente dado. Tampoco aquí es posible que se den los extremos en grado absoluto, aunque a veces también caben diversos grados de privación: por ejemplo, entre el saber y la ignorancia está el error teórico o la equivocación práctica.

d) la oposición relativa: se da entre dos términos positivos que se excluyen, pero a la vez se reclaman mutuamente porque dependen el uno del otro en su ser; así ocurre, por ejemplo, con la paternidad y la filiación, o con la izquierda y la derecha. Existen cosas que tienen un carácter relacional, no sustancial; dicha dimensión relacional de su ser se resuelve como oposición, pero como oposición relativa y no contradictoria, contraria o privativa.

Esta sencilla doctrina lógica de carácter universal debe ser considerada antes de concluir nada sobre la real oposición entre autoridad y libertad. Cuando menos, se observa que no cabe hablar con rigor de contradicción entre autoridad y libertad. Teóricamente no hay contradicción, pues de ninguna manera puede afirmarse que una sea la negación total de la otra. Pero tampoco puede decirse que prácticamente haya contradicción, pues es posible la aceptación de la autoridad desde la libertad, y sin tinte alguno de paranoia o esquizofrenia, salvo que se asiente la locura o la alienación como estado propio y habitual de la humanidad.

Tal vez pueda decirse que entre autoridad y libertad hay oposición de contrariedad, pero ello supone que se está afirmando implícitamente que ambos términos pertenecen a un mismo género. Sin entrar en otras posibles referencias de la acción humana —como la política o la social— desde la pedagogía, tal género común sería el orden de la determinación en la conducta. La autoridad expresa claramente la determinación, y en ella encuentra su sentido. Una orden tiene como finalidad propia determinar una conducta; un mandato sin expectativa de cumplirse es un absurdo lógico-semántico. Si se afirma que la autoridad y la libertad son contrarias, entonces ésta sólo puede concebirse congruentemente como indeterminación subjetiva, tal como se expuso en el apartado anterior; ser libre es estar indeterminado ante la realidad y precisamente por eso, poder elegir.

Sin embargo, "hay quien cree que es absolutamente libre porque está desligado, que ser libre consiste precisamente en no tener ninguna conexión con nada, ser dueño de sí mismo en el sentido de no estar condicionado, de no estar interesado más que por lo que uno haga, por lo que se le

ocurra"[114]. Ésta "es una acepción inusitada, pero indudablemente metafórica, del término «libertad», y es la que éste tendría al emplearlo como equivalente de *indeterminación pasiva*, es decir, de *indiferencia receptiva* o, lo que es lo mismo, de un no estar limitado a recibir una cierta determinación en vez de otra"[115]. En suma: autoridad y libertad no son contrarios en sentido propio y estricto, salvo que se entienda la libertad reductivamente, como *indeterminación*.

Y tampoco puede sostenerse que la relación sea de oposición privativa, salvo que se conciba la libertad como *espontaneidad*. "Con la fórmula «libertad de espontaneidad» se designa la situación en la que un ser se encuentra cuando en el ejercicio de alguna de sus tendencias naturales —o bien en el de todas ellas— no está perturbado o impedido por algo que eficazmente se le opone. Como fórmula equivalente se utiliza, también de un modo habitual, la fórmula «libertad de coacción», con la cual se expresa de una manera negativa lo mismo que positivamente designa la «libertad de espontaneidad», como quiera que la exención de coacción y la espontaneidad se identifican realmente"[116]. La autoridad, desde esta concepción, es la expresión precisa y próxima de la coacción, y por eso debe ser rechazada furibundamente, más aún que cuando se postula la libertad como indeterminación. Pues en este caso, la autoridad se opone a la supuesta posibilidad de la libertad, impeliendo a la determinación; pero respecto de la libertad como espontaneidad, la autoridad se opone radicalmente a su realidad, a su ejercicio. El error es mayor y más grave en este caso, pues pensar la libertad como espontaneidad es olvidarse de las reales constricciones de la libertad. El error consiste en la ceguera ante los límites de la libertad, ante el hecho de que la libertad es de suyo *finita*.

Desde Rousseau a las pedagogías de la liberación, pasando por las pedagogías no-directivas, la relación entre autoridad y libertad se establece como conflicto insalvable, desde dos implícitos: entender la relación de oposición como de contrariedad o de privación, lo cual es posible desde —segundo implícito— la concepción reductiva de la libertad como indeterminación, o la concepción ciega de la libertad como espontaneidad. Hay oposición entre autoridad y libertad, ciertamente, pero se trata de una

114. POLO, L., *La libertad posible*, 47.

115. MILLÁN-PUELLES, A., *El valor de la libertad*, Rialp, Madrid, 1996, 21.

116. MILLÁN-PUELLES, A., *El valor de la libertad*, 28.

oposición relativa; dicho de otro modo, autoridad y libertad se requieren mutuamente en educación; se reclaman, aunque oponiéndose.

La confusión en el alcance de la relación de oposición autoridad-libertad, fruto del significado reducido del término "libertad", se reduplica en la consideración de la doble referencia del término "autoridad", que se confunde y entrevera en el uso laxo del lenguaje ordinario. Una cosa es la autoridad, y otra cosa es el poder; y conviene reparar en que "la identificación de la autoridad con el poder es más significativa de lo que a veces se cree. No solamente afecta al concepto que uno tiene de la autoridad en el contexto del control social, sino también a la concepción del conocimiento y a la organización y desarrollo de la tarea educativa"[117].

En términos más precisos y rigurosos, conviene distinguir *autoridad* de *potestad*. Álvaro d'Ors, ha llamado la atención sobre esta distinción, de origen jurídico, pero con amplias y fecundas proyecciones en el análisis de la realidad social. Según él, "la autoridad es el saber socialmente reconocido y la potestad es el poder socialmente reconocido"[118]. La cuestión del reconocimiento social no afecta directamente a la distinción, pues pertenece al ámbito de la legitimidad institucional, siempre contingente e históricamente circunstancial. Sí es pertinente, en cambio, la raíz y los efectos de la distinción en sí misma considerada: la autoridad se funda en un saber, y la potestad en una fuerza, en un poder; aquélla es de naturaleza intelectual, y ésta, de naturaleza volitiva. El término "autoridad", originariamente, remite a la expresión actual de *autoridad moral*, que significa el saber que carece de poder ejecutivo. Quien tiene autoridad moral no dispone de un poder ejecutivo: no manda, simplemente, sabe. Por el contrario, quien tiene potestad —por ejemplo, un agente de la circulación urbana— no precisa tener ningún saber: le basta con ejecutar lo dispuesto por el saber expresado en las normas del código de la circulación viaria. La autoridad es el nombre otorgado al saber socialmente reconocido; la potestad corresponde a la facultad ejecutora del poder socialmente reconocido. De la autoridad solamente dimanan consejos u opiniones; de la potestad, órdenes o mandatos.

En buena lógica, la potestad debe subordinarse a la autoridad en el juego de la convivencia social. El que sabe —el que tiene autoridad— aconseja u opina sobre lo que debe hacerse; pero corresponde a otro

117. PRING, R., "En defensa de la autoridad", en Bridges, D y Scrimshaw, P., *Valores, autoridad y educación*, Anaya, Madrid, 1979, 32.

118. D'ORS, A., *Derecho Privado romano*, Eunsa, Pamplona, 1968, 10.

disponer la ejecución del consejo mediante la orden o el mandato impelente. De otra forma, si quien sabe también tiene que imperar el cumplimiento del consejo sapiencial, estará sometiendo la acción humana a los dictados del saber, lo cual supone que dicho saber es absoluto y perfecto. Pero entonces no quedará resquicio para la libertad en la acción. No se trata aquí de la libertad como capacidad para "desobedecer" la orden, sino de la libertad como fuente de mejora del mandato general, que nunca puede abarcar en su perfección teórica la singularidad de cada acción individual.

Es preciso remontarse históricamente a la primitiva ordenación romana del estado para encontrar la distinción fácticamente realizada, vivida y ejercida; aunque luego decayó con el Imperio constituido por Augusto. En la república romana "la autoridad informa y aconseja a la potestad, y en el reconocimiento efectivo de esta relación está la mayor garantía de la libertad social. La República romana supo dar ejemplo clásico de este reconocimiento, al distinguir la potestad de los magistrados con *imperium* y la *auctoritas* de los órganos consultivos, en especial la del Senado, la *auctoritas patrum*"[119]. En cualquier caso, y sin necesidad de retrotraerse a ningún contexto histórico lejano, la experiencia común muestra fehacientemente que el mayor sabio no es por ello el mejor gobernante; que la excelencia del saber no garantiza mínimamente el acierto en las decisiones ejecutivas de gobierno. Más bien parece al contrario; y, como consecuencia lógica, conviene mantener la separación neta entre ambos ámbitos de la autoridad y de la potestad. Sobre todo porque "si la potestad debe quedar moderada por la prudencia de la autoridad no es menos cierto que la autoridad debe renunciar al poder. La más grave tentación del hombre de autoridad es precisamente la de querer mandar, la de conseguir potestad"[120].

3.6. *La autoridad educativa*

La distinción entre autoridad y potestad es intelectualmente nítida. Desde ella puede entenderse la problemática que suscita la dinámica defectible de la acción humana, en su vertiente individual y social. De la

119. D'Ors, A., *Escritos varios sobre el derecho en crisis*, C.S.I.C., Roma, 1973, 95.

120. *Ibidem*, 97.

autoridad deben dimanar consejos y de la potestad, mandatos. No obstante, y por distintos motivos de diversa índole, pueden confundirse los ámbitos propios de cada facultad, siendo la autoridad fuente de mandatos y la potestad de consejos. En el primer caso, tenemos la perversión del *autoritarismo*; en el segundo, el *permisivismo*. Pues cuando alguien posee un saber —y sólo eso—, pero pretende abrogarse la potestad en virtud de dicho saber, convierte a éste en poder, lo que es ilegítimo en todos los casos. Tal es la naturaleza del autoritarismo, del abuso de autoridad que trastoca ésta en poder: *mando porque sé*. Pero similarmente, quien tiene un poder y pretende ejercerlo desde la instancia ajena de un saber —*como mando, sé*— no dicta órdenes claras y concretas, sino que disimula éstas bajo la forma de consejos persuasivos. En este caso, el mandato, al no estar expresado concisamente como tal, no entraña la necesidad de su cumplimiento: esto es el permisivismo como talante habitual de quien tiene la facultad de la potestad, pero no la ejerce, sino que busca arroparla en la "suavidad" de la autoridad; del que, no atreviéndose a dar órdenes, sólo imparte recomendaciones.

Desde esta perspectiva, la primera y más inmediata dificultad deontológica del educador —especialmente del profesor— se revela en la oposición autoridad-libertad, por el doble orden de motivos reseñados en el apartado anterior. Primero, porque se trata de una oposición relativa. Sin entrar en más consideraciones sobre la naturaleza de la libertad, puede verse que su oposición a la libertad sólo puede ser relativa; esto es, ni contradictoria, ni de contrariedad, ni de privación. Lo cual implica que se trata de términos que se oponen y a la vez se reclaman mutuamente. En segundo lugar, la nítida distinción teórica entre autoridad y potestad, se deshace en la práctica docente, pues autoridad y potestad se imbrican en la persona del educador. Éste es el punto de reflexión siguiente.

Etimológicamente, el *magister* latino era el jefe o comandante, en el sentido de *conductor*, esto es, de guía impelente. Así, se designaba tanto al *magister equitum* o jefe de caballería, como al *magister navis* o capitán de barco, o al *magister convivii* o presidente de un banquete. La función de potestad está clara, y se refleja en el significado de *magisterium*: jefatura, dirección, presidencia. Y también aparece en los términos *magister virtutis* o maestro, en sentido eminente y amplio, y *magister ludi* o maestro de escuela en sentido concreto. Nuestra lengua actual guarda esa referencia de potestad, pero no para el término "maestro", pues la reserva para el término "magistrado", de la misma raíz lingüística. El maestro, el profesor, se define como tal por el saber que ostenta y que funda su enseñanza. Por

lo tanto, en principio, el docente profesional sólo tendría autoridad; sólo debería disponer de la capacidad de dar consejos u opiniones, fruto de su saber socialmente reconocido, el cual le constituye como profesional de la enseñanza. Y tanto más necesario parece que sea así por la próxima y frecuente tentación reseñada de convertir la autoridad en fuente de potestad; o sea, para evitar el riesgo del autoritarismo.

No obstante esto, el caso es que el educador también tiene potestad, aunque no en razón de su saber —de su autoridad—, sino en razón de su misión de enseñar, que conlleva la consecución del aprender por los educandos. El educador, en efecto, se caracteriza por su saber en primer, pero no en único, lugar; pues es distinto el sabio o el experto del maestro: el primero sabe algo y aplica su saber a su oficio, sin más; el segundo enseña su saber para que otros lo aprendan, y en eso consiste su oficio. "Indudablemente, el educador, y particularmente el profesor, se constituye como tal por su saber: enseña quien sabe, y no quien puede. La combinación en la persona del maestro de funciones de autoridad y de potestad se justifica por su propia misión, consistente no sólo en enseñar, sino también en conseguir que el alumno efectivamente aprenda, para lo cual necesariamente deberá hacer uso de la coacción —disciplina— y no simplemente de la persuasión"[121]. La necesidad de la potestad en el docente se refuerza, además, por la dimensión social del aprendizaje, éste exige su realización en un marco familiar o social para poder ser plenamente educativo. De ahí que, subordinada a la exigencia de aprender, se encuentra la necesidad de ordenar la convivencia de los que aprenden. Ambas dimensiones dotan al docente de potestad, que en este caso particular recibe el nombre de *disciplina*, que es así "la coacción ordenada por los docentes para conseguir o, al menos procurar, la actividad discente"[122].

El autoritarismo, sin duda, puede darse —y se da de hecho— en la relación educativa, y ciertamente consiste en un abuso de autoridad. Sin embargo, no se debe despachar tan groseramente tal cuestión con esos simples y vagos términos; el asunto es algo más complejo. Según lo dicho antes, el autoritarismo consiste en la abrogación de potestad por parte de la autoridad; en la emisión de mandatos desde donde sólo deberían dimanar consejos. Pero el docente es a la vez fuente de opiniones y de órdenes, de saber y de poder. Luego no cabe hablar de autoritarismo del mismo modo que en otras relaciones sociales, donde deben estar separadas autoridad y

121. DOMINGO, R., *Teoría de la "auctoritas"*, Eunsa, Pamplona, 1987, 204.

122. D'ORS, A., *El profesor*, 306; en Domingo, R., *Teoría de la "auctoritas"*, 303-317.

potestad. El educador debe ejercer la potestad, pero no en razón de la autoridad que le confiere su saber, sino por la misión de conseguir que se aprenda, y que este aprendizaje sea educativo, esto es, que se realice en un ámbito social. Las fuentes de la autoridad y de la potestad, pues, se distinguen netamente en el educador; la confusión de esas fuentes y de sus respectivos destinos es la causa del autoritarismo docente. Éste no consiste en la impartición de órdenes y mandatos, sino en que no respondan a las necesidades de realizar los aprendizajes. Similarmente, puede hablarse también del permisivismo educativo, que sería la inhibición de la potestad, la abstención de ordenar la convivencia social y de regir las acciones individuales precisas para aprender; lo que ocurre frecuentemente por miedo al rechazo afectivo del educando.

El ejercicio de la enseñanza conlleva el ejercicio de la potestad, pero en un ámbito limitado y circunscrito a las exigencias del aprendizaje. En esto se funda la dinámica peculiar de la "autoridad educativa", término usual y sencillo en su expresión, pero que en verdad no se refiere directamente a la *auctoritas* del saber científico, sino a la *potestas* propia del rol de director del aprendizaje. Según esto, conviene distinguir entre *coerción* —contener, impedir, refrenar las acciones— y *coacción* —obligar, forzar, imponer las acciones—. La distinción proviene de la doble dimensión social e individual del aprendizaje. En cuanto que el educador debe ordenar la convivencia de los que aprenden, ejerce una función de gobierno, de la que dimanan mandatos negativos: no hacer esto, ni aquello, ni lo otro. Ésta es la dimensión coercitiva de la autoridad educativa. El ineludible contenido negativo de las normas disciplinarias resulta ingrato afectivamente, tanto para quien las dicta como para quien las recibe; pero por mucho disgusto que origine la negatividad, no es racional su rechazo. El núcleo del gobierno, esto es, de la ordenación de la convivencia, es la protección y promoción de la libertad individual. Para que ésta pueda realizarse, es necesaria una normativa que regule los comportamientos, pero siempre mínimamente, impidiendo las conductas que estorben el despliegue individual de las libertades personales, pero no imponiendo las acciones que deban realizarse desde la libertad; esto sería el gobierno *despótico*, no el gobierno *político*. En razón de la dimensión social del aprendizaje, el educador ejerce una potestad coercitiva, conteniendo o refrenando las conductas dañinas para la convivencia.

Pero, individualmente, el aprendizaje requiere unas acciones determinadas del aprendiz, que si no son realizadas truncarán la finalidad de aprender. La autoridad educativa se ejerce en este aspecto coactiva, y no

coercitivamente, pues ahora no se trata de impedir acciones negativas para la convivencia, sino de *forzar* acciones positivas e imprescindibles para el aprendizaje personal. En este caso, la coacción también alcanza a todos los que aprenden, como las normas coercitivas, pero de muy distinto modo y con diverso sentido. La convivencia es algo común para todos, pero no así el aprendizaje; por eso, siendo las normas disciplinarias únicas e idénticas para todos, las órdenes coactivas pueden ser distintas según los sujetos y sus personales capacidades de aprendizaje. Hasta tal punto que los logros en la individualización de la enseñanza se caracterizan por la uniformidad constante de las normas coercitivas, y la variedad y diversidad crecientes de las órdenes coactivas.

Esto puede ser considerado como uno de los núcleos de la deontología educativa. Los deberes del educador no se circunscriben al ámbito estricto de su enseñanza, pues, por la misma naturaleza y sentido de la enseñanza, dichos deberes las trascienden como mera actividad individual de enseñar, alcanzando la actuación discente, fundamento y motor definitivo del aprendizaje. Pocas cosas como la autoridad educativa revelan más nítidamente el sentido de su misión pedagógica, y por tanto realizan eficazmente las prescripciones deontológicas, resumidas en el deber de mandar y ordenar, de ejercer la coerción y la coacción en cuanto que sea preciso para el aprendizaje.

Las pedagogías de la liberación son la implantación educativa de determinadas ideologías político-sociales. Pueden ser censuradas, cuando menos, por una razón puramente lógica: el vacío de racionalidad pedagógica que las sustenta. Sin entrar en discusiones sobre sus principios y los análisis sociológicos y antropológicos que las sostienen, resulta evidente que su pensamiento no contiene ninguna referencia a la acción educativa. Para ellas, la existencia de la educación es un hecho encontrado, una molesta aparición, extrínseca a la lógica interna de su pensamiento socio-antropológico; de ahí su pretensión de ahormar la realidad pedagógica según su doctrina ideológica. Si es real la existencia de cierta represión injusta en la dinámica social, que debe ser anulada en pro de la libertad individual, no cabe por ello trasladar en bruto el mismo esquema a la actuación educativa. La enseñanza, por su misma naturaleza, requiere coerción y coacción, y si se persiste en suprimirlas, sencillamente se desnaturaliza la docencia. Al cabo, la propuesta más congruente, lúcida y rigurosa de las pedagogías de la liberación es la sociedad desescolarizada, la sociedad sin escuela de I. Illich, pues la negación radical de la autoridad

en la enseñanza concluye inevitablemente en la aniquilación de la misma enseñanza.

No obstante, hay un grano de verdad en la orientación de la pedagogía de la liberación, quizá inconsciente y casual: en la relación educativa, la potestad tiene una dinámica decreciente, tendiendo a su desaparición. Mas no en razón de la ideología autárquica y anti-represiva, sino en virtud de la misma dinámica de la formación humana; esto es, debido a la intrínseca racionalidad pedagógica.

La educación es —esencial y verazmente— una ayuda al crecimiento de la persona. Por eso, precisamente por tratarse del crecimiento de la persona, y no de la expansión de la actuación educativa, es lógico que ésta mengue en beneficio de aquélla. La potestad, pues, culmina pedagógicamente en su desaparición cuando el grado de formación de los educandos es suficiente para sustentar desde sí mismos la disciplina. La coerción es absolutamente necesaria en la educación primaria, pero es casi inexistente en la educación superior; igualmente con la coacción. La *potestas* va esfumándose a lo largo del proceso educativo, permitiendo la expansión de la *auctoritas* en correspondencia con el crecimiento de la persona formada. La etimología del término así lo expresa y corrobora: "autoridad" viene de "autor", cuya raiz latina es el verbo *augere* —aumentar, crecer—. (Aunque haya fuertes referencias analógicas, filológicamente se distingue netamente entre *autor* y *actor*; éste último deriva de *actum*, participio pasado de *agere* —obrar—. No obstante, el vínculo analógico es muy sugerente: entre *auctor* —el que crece— y *actor* —el que obra— se entrevé una intensa relación operativa de significado: *el que obra es el que crece*.)

Merma de la potestad y aumento de la autoridad: tal es la dinámica de la autoridad educativa según el crecimiento formativo de la personalidad; o, dicho de otro modo, según la maduración personal. De esta forma, enseñanza y formación se imbrican profundamente respecto de su mutuo crecimiento. En el comienzo, la función docente se reviste de potestad en razón de su misma finalidad: propiciar el aprendizaje. En la medida en que el educando va siendo capaz de aprender por sí mismo, la coerción y la coacción disciplinarias van perdiendo su sentido y su utilidad, hasta ser completamente innecesarias. En cambio, la autoridad propiamente dicha —la *auctoritas*— aumenta, crece parejamente con el crecimiento del educando en su capacidad de aprender. Y, análogamente, la expansión de la *auctoritas* docente es ilimitada, tal como lo es la posibilidad de crecimiento del saber que la sustenta, y, sobre todo, como es posible y

necesario el crecimiento personal del que aprende, que es irrestricto de suyo, en cuanto que hombre. Pues "todos los crecimientos de que el hombre es susceptible son finitos, salvo uno, que es precisamente su propio perfeccionamiento como hombre (...). El hombre es un ser capaz de un crecimiento irrestricto, un ser que nunca acaba de crecer. Ciertos tipos de crecimiento dan de sí hasta cierto punto —el crecimiento orgánico se acaba, la formación de los circuitos neuronales también; tales crecimientos no son irrestrictos—, pero el hombre en cuanto tal es capaz de crecer sin coto. Por eso, para el hombre, vivir es radicalmente, principalmente, crecer"[123].

En definitiva, la exigencia deontológica de la autoridad se funda en el radical antropológico de la libertad, incluso más directamente que en un fundamento ético, aunque sin negar éste. El binomio autoridad-libertad es ciertamente una oposición, pero relativa: ambos términos se excluyen, aunque se reclaman mutuamente porque dependen el uno del otro debido a la naturaleza dialógica del hombre. El deber de mandar y ordenar, derivado de la finalidad de aprender y sujeto a ella, no responde a la aplicación de un determinado código ético. Es ante todo la exigencia primaria de la formación humana en cuanto a la libertad y su crecimiento.

El autoritarismo educativo —el mandar y ordenar en lo que no atañe al aprendizaje— es un atentado a la libertad, pero ante él cabe la rebeldía, precisamente desde la libertad. Más ¿qué cabe hacer cuando no ha germinado la libertad? Éste es el fruto del permisivismo, que por la inhibición de la potestad sofoca el crecimiento de la libertad, dejando a ésta en la mera indeterminación y en la pura espontaneidad. El permisivismo es una grave omisión de la más elemental deontología, y por el fundamento antropológico de ésta, no es ya un atentado a la libertad, sino a la misma naturaleza humana: es un atentado a la humanidad.

123. POLO, L., *Quién es el hombre*, 110.

III

LA FORMACIÓN HUMANA

1. Persona y educación

En nuestros días, al hablar de educación, la referencia más común suele ser un grupo humano; de tal manera que cuando se habla de la necesidad de la educación, parece que no puede entenderse otra cosa que no sea una tarea válida para varios o muchos. Los más grandes y más difundidos discursos sobre la educación tienen frecuentemente a una colectividad como referente. Las ideas pedagógicas se reputan como importantes y se celebran como valiosas en la medida en que sea mayor la colectividad a la cual se dirigen; máximamente, claro está, cuando el destinatario es la comunidad humana. Por eso, los estudios de los organismos internacionales —principalmente de la UNESCO— sobre la educación se acogen como dictados supremos para la práctica y el saber pedagógicos.

Sin negar este alcance común o comunitario de la educación, no por ello debe olvidarse que, ante todo e inmediatamente, es un quehacer dirigido a sujetos particulares que, tomados uno a uno, son todos ellos *personas*. Las normas, métodos u orientaciones pedagógicas se resuelven siempre —sean cuáles sean las condiciones económicas, culturales o sociales de su ejercicio— en una labor personal, o, dicho más precisamente, en una labor *interpersonal*. De hecho, así ocurre con toda tarea

realmente humana, pues el ser humano nada hace sino en relación con sus semejantes, sea esta relación más o menos próxima y directa. No obstante, si toda tarea humana concierne e incumbe a seres humanos, no todas atienden inmediata y directamente al ser humano en cuanto tal; esto es, en cuanto que persona. Así, por ejemplo, la medicina se ocupa de algo tan esencial como la salud. Pero la salud es *algo de* la persona, pues ésta no deja de ser tal en la enfermedad; ni siquiera deja de ser persona en la misma muerte. Como en la medicina, en otras varias actividades humanas se tiene como destinatario a un aspecto o dimensión más o menos esencial de las personas. En cambio, el quehacer educativo, si verdaderamente es tal, afronta directamente la *condición personal* del ser humano.

Hay concepciones y metodologías pedagógicas enteramente vertebradas desde esta consideración; como, por ejemplo, el sistema de la *educación personalizada*, propugnado por V. García Hoz[1]. Sin tener explícitamente una filosofía de la educación que la sustente, es una propuesta que alcanza a todos los aspectos de la educación académica o *educación forma*[2], desde el didáctico hasta el organizativo. Se definen tres principios prácticos que expresarían las notas o características esenciales de la persona: autonomía, dignidad y apertura[3]; de ellos se derivarían todos los grandes objetivos educativos y las grandes y básicas orientaciones metodológicas para la enseñanza. Es una amplia, fecunda y extendida concepción que, sin pretensiones de exclusividad, muestra muy concretamente un desarrollo pedagógico centrado en la consideración del educando como persona.

Sin embargo, aunque se puede afrontar, no es posible incidir directamente en el mismo ser personal del educando. El educador promueve el conocimiento y suscita acciones, pero la respuesta proviene del aprendiz; el grado de implicación en el quehacer educativo puede potenciarse desde la enseñanza, pero la dedicación y el compromiso en el aprendizaje es un asunto personal. El fondo de la persona, el ser personal es algo intangible, e incluso inexplorado en buena parte por el sujeto que aprende. No obstante, el educador, aunque no alcance el objeto de su actuación, no por ello puede desconocerlo. Ahí radica la clave de su eficacia en su ayuda inestimable a la formación de la personalidad humana.

1. Cfr. GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, CSIC, Madrid, 1970; el mismo autor ha dirigido la magna obra del *Tratado de Educación Personalizada*, en 33 tomos, Rialp, Madrid.

2. Para este concepto, ver más adelante, 1.6.

3. Cfr. GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, Rialp, Madrid, 1960, 27.

1.1. *La persona y la eminencia de la educación*

Ninguna otra tarea como la educación —ninguna otra entre las más menudas o las más trascendentes de la existencia— se ocupa tan directa y necesariamente de la persona. La educación debe encarar en primer lugar "la realidad más importante de este mundo, a la vez más misteriosa y elusiva, y clave de toda comprensión efectiva: la persona humana"[4]. Otras tareas y otros saberes encuentran también a la persona humana en algún momento de su discurso práctico o teórico; pero la educación se topa con ella en su mismo comienzo, pues es una actuación humana, tanto por parte de quien enseña, como por parte de quien aprende; y lo humano, considerado en su más profunda realidad, se resuelve en la persona. Todo lo que somos, lo que tenemos y lo que queremos se sintetiza en la *vida personal* de cada uno. Por eso, la persona cobra carácter absoluto de *fin* respecto de nuestras acciones, lo que constituye un imperativo práctico, según la afortunada expresión de Kant: "obra de modo que uses la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro siempre a la vez como fin, nunca meramente como medio"[5]. La persona no tiene un valor medial: no es elemento o valor de cambio para nada, pues es "lo más perfecto en toda la realidad"[6].

Esta afirmación de Tomás de Aquino parece desmesurada a primera vista si no se tiene la referencia conceptual adecuada. Cuando se habla de "persona" no se está hablando de cualquier manera del ser humano; es evidente que no puede afirmarse lo mismo de otros términos, tales como "yo", "sujeto" o "individuo". El "yo" puede entenderse como el autoconcepto o la idea que cada uno se forma de sí mismo, y que puede objetivarse reflexivamente, e incluso proyectarse objetivamente a otras individualidades. En cualquier caso, el yo resulta ser una autorreferencia ideal de la subjetividad. Por otra parte "sujeto" es un término propio de la tradición filosófica del idealismo trascendental —desde Kant a Husserl— y conlleva la referencia al *objeto* para su comprensión: el *sujeto* es el polo opuesto al *objeto* en la dinámica del conocimiento según se da en la conciencia intencional, denotando la singularidad del agente cognoscente frente a la universalidad de lo conocido como objeto. Esta misma referencia de

4. MARÍAS, J., *Persona*, Alianza Editorial, Madrid, 1996, 9.

5. KANT, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, 2ª sección, 429, 10; Ariel, Barcelona, 1996, 189.

6. TOMÁS DE AQUINO: *S. Th.* I, q. 29, a. 3.

singularidad es el fondo significativo de la noción de "individuo", en este caso en contraposición a grupo, clase o colectividad. El individuo se define por relación al género o especie a la que pertenece, resultando así cada uno un caso individual del género humano o humanidad en su conjunto.

Obviamente, cuando se dice que la persona es "lo perfectísimo en toda la realidad" no se está hablando del yo, del sujeto, del individuo o de cualquier otra denominación, que puede ser real, pero siempre es parcial respecto de la totalidad que se expresa con el término "persona". Por lo tanto, no hay una oposición radical entre yo, sujeto e individuo respecto de persona; ocurre que ésta sobrepasa a los otros conceptos. Así por ejemplo, no se oponen persona e individuo, pero tampoco se identifican, pues "las personas son individuos con capacidad de iniciativa (...) Cada hombre es un ser individualmente activo, aunque no en todo instante esté ejerciendo la capacidad correspondiente"[7].

La persona humana es una realidad *irrepetible* de suyo: si todo ser humano participa de la misma naturaleza —la humanidad— que define lo *que* es, no se agota en ella, pues su dignidad no se agota en lo que es, sino en *quién* es. La dignidad humana, en efecto, no se considera como propia de la especie humana, sino de cada individuo, que es por ello persona. Si la dignidad perteneciera al género humano tendría sentido, por ejemplo, la eliminación de algunos individuos en beneficio de los restantes; pues, por definición, la dignidad humana no se resuelve cuantitativamente, y el que la cumplieran unos cuantos individuos de más o de menos no afectaría en nada en su valor. (Esto no es una abstrusa fantasía especulativa: la historia reciente y el mismo presente de la humanidad ofrecen, a diversa escala, suficientes muestras de la horrible posibilidad de su realización efectiva: la aniquilación de determinados individuos en pro de la "humanidad superior".)

Que la persona sea irrepetible implica también que es *irreductible*: que no puede reducirse a nada superior a ella y por ello, propiamente y de suyo, resulta *incognoscible* en sí misma. "Los *actos teóricos* de la inteligencia conocen asuntos *universales* y *necesarios* de la naturaleza humana, pero la intimidad de las personas desborda su alcance"[8]. Si la dignidad humana es privativa de cada persona, se implica que radica en su más profundo interior, esto es: en su *intimidad*, que resulta así constitutiva

7. MILLÁN-PUELLES, A., voz "Persona", *Léxico Filosófico*, 459.
8. SELLÉS, J. F., *La persona humana*, Universidad de La Sabana, Bogotá, 1998, vol. II, 220.

de su ser nuclear. La incapacidad de la inteligencia teórica para conocer dicho núcleo personal se corresponde con la imposibilidad de la inteligencia práctica para educar a la persona en cuanto tal; por ello, la educación sólo puede ser una ayuda para el perfeccionamiento personal, pues nunca se alcanza en la acción pedagógica el núcleo personal de cada uno. "La razón conoce *manifestaciones* de cada uno de nosotros, pues eso de que «por lo que aparece no puede juzgarse el interior de la persona» no es una frase hecha, o un consejo piadoso, sino una gran verdad. Juzgar es propio de la razón, pero la razón no accede al *núcleo personal*"[9]. Análogamente, la razón práctica no alcanza más que las acciones particulares de los otros —análogas a las manifestaciones singulares que conoce la razón teórica—, y por ello la acción educativa no incide directamente en el núcleo radical de la persona: sólo ayuda a disponer las mejores acciones para propiciar el crecimiento personal.

Aquí radica la dificultad intrínseca de la educación: no poder acceder de modo directo a su objeto, ni teórica ni prácticamente, y sin embargo no poder dejar de considerarlo como último referente real de su actuación. El problema de la relación unidad-diversidad se acentúa con estas consideraciones. La unidad es lo propio de todo ser vivo, pues la vida se realiza como integración de órganos o partes diversas. En la persona, dicha unidad se realiza en la intimidad de su ser; por lo tanto, en la medida en que la educación pretende humanizar a su sujeto, debe referirse necesariamente a esa unidad íntima que lo constituye como persona. Sin embargo, no puede acoger y comunicarse más que con manifestaciones parciales y acciones particulares —y por tanto diversas y exteriores— de la unidad personal.

¿Puede resolverse prácticamente este problema? En rigor, no es posible; y en esta imposibilidad constitutiva radica la fuente de muchos y graves errores en antropología y en pedagogía, pues incita a obviar u olvidar la dualidad *unidad-diversidad*. De hecho, así se ha obrado en múltiples propuestas educativas, que se han atenido a alguna faceta de la vida personal, tomándola en cuenta exclusivamente, postergando las restantes dimensiones y desnaturalizando así la acción educativa y su sujeto. Desde tal posición se han forjado los reduccionismos pedagógicos, bajo las formas usuales de los intelectualismos, voluntarismos, emotivismos, socialismos o colectivismos, según se haya acentuado la incidencia de la acción educativa en la formación de la inteligencia, la voluntad, la

9. *Idem.*

afectividad, las habilidades sociales o cualquier otro aspecto manifestativo de la persona.

No obstante la incapacidad para resolver un problema no implica la inacción. Precisamente en esa incapacidad se asienta la excelencia de la dignidad humana que se realiza en la persona. Dicha dignidad se acredita como de orden superior a la propia capacidad o poder para resolver el problema esencial, que no impide afrontarlo aunque no se alcance su solución. De hecho, la elusión de la relación unidad-diversidad en la acción educativa es síntoma seguro del desmedro de la persona y, conjuntamente, del desdoro de la misma educación, que sostiene su excelencia directamente en la atención y la afirmación de la condición personal del ser humano.

El valor eminente de la educación se funda en su directa e inmediata relación a la persona; de la suprema dignidad de ésta resulta la excelencia de la educación: "La dignidad es una preeminencia o excelencia (*excellere* significa destacar) por la que algo resalta entre otros seres por razón del valor que le es exclusivo o propio"[10]. La tarea de educar es excelente así, no por su consistencia intrínseca, esto es, por su eficacia productiva, sino que destaca sobre otras tareas —por eso es *excelente*— por su objeto propio, que es la persona. Respecto de otras actividades humanas, cabe hablar de producción, de elaboración, de consecución: en suma, de *resultados* de la actividad. Incluso ocurre así en una actividad tan valiosa como la curación. La enfermedad y el dolor son hechos ineludibles que impiden la expansión debida de la vida personal; de ellos se ocupa la medicina, sirviendo sustancialmente a la persona. Sin embargo, como ya se mencionó, la medicina no se ocupa directamente de la persona, aunque atiende —eso sí— a algo que incumbe vitalmente a la persona, como es su salud. La educación, en cambio, sí que se destina a la persona, pues se emplea derechamente en la promoción de su actuación propia, suscitando eficientemente el obrar racional del educando.

Por eso en la educación cabe decir que, en cierto sentido, el resultado ya está dado en el principio: el resultado no puede ser otro que la condición personal del educando. En educación no cabe hablar de producción, sino de *formación*; pues "se trata de dar forma a lo ya formado, no en cuanto formado, sino en cuanto incompletamente formado"[11]. La atención

10. MILLÁN-PUELLES, A., *Léxico Filosófico*, Rialp, Madrid, 1984, 457.

11. ALTAREJOS, F., *Educación y felicidad*, Eunsa, Pamplona, 1986, 2ª ed., 17; cfr. GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, Rialp, Madrid, 1970, 5ª ed., 16-18.

a la condición personal del ser humano proporciona inmediatamente la más saludable y veraz orientación al quehacer educativo. Hablando propiamente, el educador *no forma* al educando, sino que éste *se forma* con la ayuda coadyubante del educador. El educador no puede producir ni obtener personas; esto sería negar su dignidad esencial. El educador sólo puede cooperar en la plenificación de la condición personal del educando: sólo puede propiciar o fomentar su formación.

Una segunda consideración de la excelencia de la educación —implícita en la anterior— es su inmunidad al éxito o al fracaso, entendiendo éstos en términos de consecución de resultados. En efecto, en cuanto que la condición personal está dada en el ser del educando, y en cuanto que la educación no es otra cosa que una ayuda a su plenificación intrínseca, ésta se encuentra por encima de la obtención de un posible resultado definitorio. La educación no sólo es *actividad*; también, y primordialmente, es *acción*[12]. Una actividad tiene un fin terminal o parcial (*péras*)[13]; que puede culminar felizmente, teniendo entonces *éxito*; o bien puede truncarse en la consecución de sus objetivos, abocándose así al *fracaso*. Sin embargo, cuando se trata de una acción propiamente tal, de una acción inmanente, sólo cabe que se realice o se frustre, independientemente de todo resultado de la actividad subsecuente. Y esta realidad se manifiesta claramente en la *acción personal*. Se habla a veces de una "vida despersonalizada", pero no significando una vida *sin* personalizar, sino indicando un modo de vida *fuera de* ó *contra* lo personal. Una vida humana *despersonalizada*, si cabe hablar así, es una vida humana que contraviene sus más propios e íntimos dictados; es una vida *antinatural*.

El ser humano es, ante todo, persona; el conocimiento de lo que eso significa es esencial para el quehacer educativo. Este conocimiento, no obstante, debe ser práctico; pues el estudio de un tratado de metafísica o de antropología trascendental no resuelve ni sustenta operativamente la relación educativa entre personas. Dichos tratados ponen de manifiesto la radicalidad de la persona en el mundo, pero no aclaran suficientemente la índole de la acción personal que, como tal, sólo se realiza plenamente como acción dirigida a otra persona; o sea, como *acción interpersonal*. Sin embargo, pese a su insuficiencia práctica, esos estudios o tratados son un buen punto de partida teórico. Conviene entonces una breve recapitulación de la noción de persona como introducción a la comprensión práctica de

12. Ver antes, Iª parte, 3.1. y 3.2.
13. Ver antes, IIª parte, 1.2.

su realidad, que es la referencia primaria para la comprensión práctica de la educación.

1.2. *La persona: de la subsistencia a la coexistencia*

Ya desde Tomás de Aquino es tópico comenzar la reflexión sobre la persona aludiendo a la definición ofrecida por Boecio: "sustancia individual de naturaleza racional"[14]. Pero esta noción será sólo el punto de partida para las consideraciones posteriores de Santo Tomás, que completan y consolidan la noción de persona para la especulación posterior[15]. La primera observación que realiza es dirimente para el presente estudio: la formulación de Boecio no especifica si —en el lenguaje metafísico de Tomás de Aquino— se está refiriendo a la sustancia primera o a la sustancia segunda[16]; dicho de otro modo, que puede entenderse tanto *personalidad* o *personeidad* como *esta* persona. Esta observación se vincula con la necesidad de preguntarse —lo que es decisivo para la filosofía de la educación y también para la antropología— sobre todo por *quién* es el hombre, más que por *qué* es el hombre; se trata de pensar "no ya la vida humana —esto se ha logrado con asombrosa perfección en nuestro siglo— sino la persona que vive"[17]. Esta dificultad es también el primer aviso sobre el valor del análisis metafísico de la persona que, siendo verdadero, resulta insuficiente para una filosofía práctica.

Para Tomás de Aquino, la decisión por la sustancia primera viene dada por la acotación de individualidad que figura en la definición de Boecio, y se refuerza por el añadido "de naturaleza racional" que la especifica definitivamente. "La naturaleza racional determina específicamente el ser de la persona, distinguiéndolo así del correspondiente a las demás sustancias individuales. Cada persona tiene individualmente la naturaleza racional. Ser persona consiste, pues, en ser sujeto de la naturaleza racional; y, a su vez, ésta, en tanto que poseída, es lo que hace que sea persona su sujeto"[18].

14. TOMÁS DE AQUINO, *S. Th.*, I, q. 29, a.1.
15. Cfr. FORMENT, E., *Persona y modo sustancial*, PPU, Barcelona, 1985, 35 y ss.
16. *S. Th.*, I, q. 29, a. 1, ad 2.
17. MARÍAS, J., *Persona*, 134.
18. MILLÁN-PUELLES, A., voz "Persona", *Léxico filosófico*, 460.

No obstante, y estando claro este planteamiento en Tomás de Aquino, la exégesis tomista posterior va a encontrar aquí un punto de división al determinar cuál es el constitutivo esencial de la persona, su fundamento radical. Pues si la racionalidad esta afirmada taxativamente, también se puede y se debe considerar la esencial propiedad metafísica de la sustancias primeras, que es *la subsistencia*. "De una manera esquemática puede definirse la subsistencia como la independencia de todo sujeto de inhesión, respecto de todo coprincipio y respecto de toda parte"[19]. Por ser sustancia individual, la persona es, ante todo, subsistente; lo que significa que su ser es independiente:

a) de todo otro sujeto del que puedan predicarse las mismas características que las suyas — de cualquier sujeto de inhesión—;

b) de otro sujeto similar que opere con él conjuntamente en su ser —de cualquier coprincipio—;

c) de otro sujeto con el cual tenga parte formando un todo unitario —de cualquier parte—.

Tal es el resultado del análisis metafísico que, como se ha dicho, plantea la dificultad de establecer cuál es el constitutivo esencial de la persona; de qué es primero y fundamental en el ser personal, si la subsistencia o la racionalidad. No se trata obviamente de una cuestión dirimente para la noción metafísica de persona, que afirma ambas notas, y en cuya síntesis además se encuentra la clave del rango ontológico superior de la persona que, en tanto sujeto subsistente de naturaleza racional recibe el nombre de *suppositum* (*hipóstasis*, en griego). Por eso, "el rango ontológico de la persona no viene exclusivamente de la naturaleza racional, sino también de la suficiencia o plenitud en que estriba la subsistencia"[20].

La preeminencia de la subsistencia o la racionalidad no es decisiva en el orden ontológico de la fundamentación; pero se torna algo problemática en el orden antropológico de la operatividad radical. Parece que, atendiendo al número como a la autoridad de los intérpretes tomistas[21], el constitutivo esencial de la persona estriba en la subsistencia, antes que en la racionalidad. Es la orientación interpretativa que ha recibido el nombre

19. *Ibidem.*

20. *Ibidem*, 461.

21. Por nombrar sólo a algunos del presente siglo, pueden citarse a O.N. Derisi, C. Fabro, E. Gilson, J. Maritain o J. Rassam.

de "entitativa" —frente a la orientación "esencialista" que opta por la racionalidad— y que responde mejor al sentido del estudio de Tomás de Aquino, que es de finalidad teológica y, por ello, de carácter metafísico. De ahí que, siendo verdaderas sus afirmaciones, puedan resultar insuficientes para una consideración antropológica de la persona que pueda fundar la acción pedagógica, y por tanto la filosofía de la educación.

Dicha insuficiencia se revela cuando se prosigue con el análisis metafísico y comparece como nota esencial la *incomunicabilidad* de la persona. Junto a la subsistencia, racionalidad, totalidad —expresión del concepto "sustancia específica completa", que no interesa ahora— la incomunicabilidad es la última característica afirmada como propia y esencial de la persona. "El poseedor de la naturaleza racional es un ser subsistente, un sujeto o *suppositum*, cuya entidad está cerrada en sí misma según el modo de la independencia respecto a todo sujeto de inhesión, respecto de todo coprincipio y respecto de toda parte (en el sentido anteriormente expuesto)"[22]. Esta incomunicabilidad se dice de la entidad, o de la persona en tanto que ente, para diferenciarla de otros entes, concretamente de otras sustancias primeras como minerales, plantas o animales. La incomunicabilidad en el ser no impide obviamente su relación con otros entes ni, por supuesto, con otras personas. Sacar esta errónea conclusión es un atentado al sentido y la experiencia comunes. No obstante, la afirmación necesaria de la clausura en sí misma o incomunicabilidad entitativa de la persona sí que dificulta mucho el establecimiento de otra nota o característica del mismo rango, y que es decisiva para la educación: *la relacionabilidad*.

Diversos intérpretes tomistas han incluido la nota de relacionabilidad entre las restantes de la persona; pero ha sido a costa de una exégesis hermenéutica discutible, pues, cuando menos, se ha tenido que recurrir a otros textos tomistas vinculados a la noción de participación y sólo muy indirectamente pertinentes a la noción de persona. La apelación a la relacionabilidad fue debida principalmente a la presencia de otras corrientes de pensamiento contemporáneas: tanto el existencialismo[23] como el personalismo[24] establecían precisamente a la comunicabilidad —bajo distintas formas y nombres— como el rasgo definitorio esencial de la condición humana. Por ejemplo, tanto en K. Jaspers, como en M. Scheler

22. MILLÁN-PUELLES, A., *Ibidem.*

23. Así, en la obra de M. Heidegger, K, Jaspers, G. Marcel, e incluso en el pesimismo de J. P. Sartre.

24. Por ejemplo: M. Buber, E. Mounier, M. Nedoncélle, M. Scheler, K. Wojtyla.

y K. Wojtyla (en su obra filosófica *Persona y acción*) confieren a la comunicabilidad el rango antropológico supremo bajo el mismo nombre de *transcendencia*, aunque obviamente con sentidos antropológicos muy distintos.

El problema, pues, radica en que la incomunicabilidad establecida en el análisis metafísico de la noción de persona, como consecuencia inevitable de la subsistencia, no impidiendo la relacionabilidad, tampoco puede establecerla parejamente en categoría ontológica, y sólo puede admitirla como propiedad derivada o subsidiaria. Pero precisamente en la antropología que resulta idónea para la filosofía práctica —y que demanda particularmente la filosofía de la educación— la comunicabilidad de la persona es esencial y prioritaria para toda consideración ulterior, especialmente cuando el asunto de la comunicación resulta radical. No se trata de una oposición de tesis filosóficas, sino de dos visiones distintas, o dicho de otra manera, de "una presentación del problema completamente nueva en relación a la filosofía tradicional"[25].

Esta nueva visión y presentación vienen demandadas por la necesidad de afrontar la realidad personal desde la perspectiva de su operatividad o actuación, en la cual la consideración de la subsistencia como constitutivo esencial resulta insuficiente. De hecho, parece ser así para el propio Tomás de Aquino, al menos en cuanto que, para él, la distinción radical entre la sustancia-primera-subsistente y el *suppositum* o *hipóstasis* —sustancia-primera-subsistente y de naturaleza racional— radica en que éstas "son dueñas de sus actos y no se limitan a obrar impulsadas, como sucede con las otras, sino que se impulsan a sí mismas y las acciones son propias de los singulares"[26]. Este planteamiento apunta la posibilidad de que el Aquinate fuera consciente de la frontera de su perspectiva teológico-metafísica, pues roza la demarcación antropológica al distinguir entre sustancias primeras no racionales y racionales, y entonces acude al *criterio operativo*: los entes racionales se impulsan a sí mismos en su obrar, mientras que los irracionales obran impulsados por otros; hoy diríamos que el impulso o movimiento a la actuación de los seres irracionales se genera primero en el medio circundante o ambiente, mientras que en los seres racionales o personas nace de sí mismas, esto es, *en y desde su libertad*. Y por ello, "las acciones son propias de los singulares"; esto es, les pertenecen enteramente, teniendo así plena *responsabilidad* de ellas.

25. WOJTYLA, K., *Persona y acción*, B.A.C., Madrid, 1982, XI.

26. TOMÁS DE AQUINO, *De Potentia*, q. 9, a. 2.

Libertad y responsabilidad son las dos vertientes esenciales que distinguen esencialmente la operatividad de la persona.

La relacionabilidad, comunicabilidad o transcendencia de la persona no son sino diferentes nombres de su apertura constitutiva, que puede también denominarse como *coexistencia*, término especialmente significativo frente al de *subsistencia*[27]. Esta consideración de la persona —de índole preferentemente temática— es al mismo tiempo experiencia inmediata de la vida personal —de índole primariamente existencial—. La vida humana es una constante revocación de la posibilidad de la soledad como ámbito vital; pero razón y vida no son dos esferas separadas, pues vivir es tender al saber, y por eso saber es vivir eminentemente. De ahí que la soledad no es sólo el mayor atentado a la vida humana en plenitud, esto es, a la vida personal. También ocurre que "la soledad frustra la misma noción de persona"[28]. La persona no puede vivir como tal separadamente de otras; "la *convivencia personal* es lo primario, anterior a la persona en su aislamiento y a la condición social o colectiva, presente en forma de usos, vigencias o instituciones"[29]. Pero, además, tampoco puede ser entendido su ser personal si no es como *co-existencia*[30]. "No hay yo sin tú. Una persona sola no existe como persona, porque ni siquiera llegaría a reconocerse a sí misma como tal. El conocimiento de la propia identidad, la conciencia de uno mismo, sólo se alcanza mediante la intersubjetividad"[31].

No puede hablarse con rigor de *la persona*, sino en relación de compañía *con otras personas*, esto es, con otros seres humanos, con Dios, e incluso cabe decir que consigo mismo en cuanto persona. Esto último parece sonar a retrúecano retórico, o abstruso bucle filosófico-conceptual. Sin embargo, al meditar en la radicalidad de la condición personal en el ser humano, surge como sugestiva y fecunda posibilidad.

Si, en efecto, la persona es constitutiva y radicalmente *coexistencia*, no lo es sólo para los otros —las demás personas y Dios—, sino también para sí misma. No puede ser de otra manera; piénsese en el absurdo al que se avocaría si se afirmara lo contrario, por ejemplo, de la capacidad humana donde se realiza máximamente la comunicabilidad, como relacionabi-

27. Cfr. SELLÉS, J. F., *La persona humana*, vol. III, 26 y ss.

28. POLO, L., *Introducción a la filosofía*, 228.

29. MARÍAS, J., *Persona*, 40.

30. Cfr. POLO, L., *Presente y futuro del hombre*, Rialp, Madrid, 1993, 156 y ss. (El pensamiento de este autor es la fuente de las consideraciones antropológicas de este capítulo).

31. YEPES STORK, R., *Fundamentos de antropología*, 82.

lidad o apertura radical, esto es, de la razón: no cabe pensar que la persona sea racional respecto de los otros y no pueda serlo respecto de sí misma. Igualmente, en cuanto que plena y total coexistencia, la persona lo es con los demás y consigo misma. Así, la subjetividad humana, por su condición de persona, se muestra en su actuación como *intersubjetividad radical*, lo que es el fondo antropológico del ser humano como *animal social*; pero esto no significa sólo apertura a los otros, sino también a sí mismo. Esta coexistencia originaria se descubre mediante la reflexión intelectual y afectiva, pero no se reduce obviamente a ella, sino que en ella se manifiesta. Al no consistir en la reflexión, sino en hacer posible ésta, aparece otro radical antropológico de la persona que es *la intimidad*.

1.3. *La persona: intimidad, donación, trascendencia*

La coexistencia de la persona, tal como se la ha caracterizado, no consiste en un mero "estar con". Todo ser en el universo está con otros seres; en ocasiones la relación entre seres llega a ser de fuerte dependencia, como en los casos de simbiosis biológica, pero tal tipo de relaciones no va más allá del *estar*. Su existencia depende poderosamente de su modo de *estar con* los otros seres, pero no consiste en sí misma en *co-existir* con otros seres. Por ejemplo, en el caso de la vida parasitaria no cabe duda de que su existir se da en función de la contigüidad física con el ser parasitado, de modo tan intrínseco a la relación simbiótica que si éste, el ser parasitado no está, la existencia es imposible. Sin embargo, el ser del parásito está ya dado, hasta el punto de que se activa completamente en cuanto comparece el ser parasitado.

No ocurre así en el ser humano, el cual si no co-existe ya desde el mismo momento de su nacimiento, generalmente perece. Y si llegara a subsistir, pero sin coexistir con otras personas, su ser es deficiente, y no llega a reactivarse aunque recomience a coexistir con otras personas: es el caso o situación de los niños-lobos. Este hecho objetivo —aunque subjetivamente trágico para quienes lo han sufrido— es la corroboración empírica de la coexistencia como radical antropológico de la vida personal: el ser humano no sólo *está con* los otros seres del universo, sino que *co-existe con* las otras personas, y su ser le va en ello. Pero esto revela entonces que su ser se actualiza en y desde algo profundo que sustenta su

estancia con otros seres y que se realiza en la *coexistencia* con otras personas y consigo mismo. Esta apertura originaria y nativa, considerada en su fuente o raíz, es precisamente lo que se llama *intimidad.*

El término "íntimo" es el superlativo latino de "interior", transliterado al español. Generalmente, la apelación a la intimidad suele entenderse respecto a los contenidos de conciencia que para el sujeto son más profundos o recónditos y tienen frecuentemente el tono afectivo de entrañables. La intimidad resulta así como una especie de "depósito" de actos espirituales, bien sean éstos pasados como los recuerdos, presentes como los pensamientos, o futuros como los deseos; todos ellos en cuanto que privativos o pertenecientes al sujeto. Estos contenidos íntimos serían actualizados o conocidos mediante la reflexión de la inteligencia sobre la conciencia; y así sucede, en efecto cuando se conoce reflexivamente; pero éste no es el único modo humano de conocer: también se conoce directamente en la presencia mental inmediata de lo conocido, y dichos actos son antecedentes o más radicales en el conocimiento humano.

Uno de estos actos primarios, por ejemplo, es la conciencia del "yo", y hasta tal punto es originario que a veces se ha considerado como el fundamento operativo o acto radical del ser humano[32]. Sin embargo, "la conciencia del propio «yo» de cada hombre es un acto que puede no estar siendo ejecutado, sin que por ello deje de ser persona ningún hombre. No se es persona por la autoconciencia, sino por la capacidad correspondiente. El yo personal del hombre no consiste en ningún acto de conciencia, sino en un ser capaz de realizar esos actos"[33].

Todo esto apunta a la perspectiva formal antropológica que debe regir la consideración propia y radical de la intimidad, que no puede ser la de los contenidos de conciencia, ni la de los actos espirituales. Tampoco se agota la intimidad personal en las facultades o potencias inmanentes humanas, como la inteligencia y la voluntad. Es cierto que la apertura de estas potencias a sus objetos revela una capacidad de obrar desde sí mismas que supone un obrar *íntimo*, fundante de sus actos. No obstante, este obrar no puede ser el último fundamento o la raíz de la intimidad personal, pues esto sería reducir el ser de la persona a sus actos. El personalismo de M. Scheler, rico y sugerente en sus análisis antropológicos, adolece sin embargo de esta visión parcial; no da el paso ulterior nece-

32. Así ocurre en el idealismo alemán, sobre todo en J.G Fichte, aunque también en F.W.J. Schelling e incluso en G.W.F. Hegel.

33. MILLÁN-PUELLES, A., voz "Persona", *Léxico filosófico*, 464.

sario y se queda en un *actualismo*, no de carácter psicológico —del cual Scheler es consciente, y lo critica atinadamente—, sino de rango ético-antropológico. Para Scheler, la persona es "la unidad de ser concreta y esencial de los actos de la esencia más diversa"[34]; se absolutizan así los actos personales, conformándolos como fundamento de la persona e ignorando que sólo son manifestaciones del núcleo o ser personal.

La intimidad humana, en su sentido más radical, es una dimensión del ser personal y opera como el necesario soporte de la operatividad de la persona, la cual se despliega en actos espirituales mediante sus facultades, y en los consecutivos contenidos de conciencia. Por tanto, lejos de definirse por lo oculto o lo recóndito, la intimidad personal no es sino la misma apertura esencial de la vida humana que se realiza como coexistencia. "Coexistir es, por así decir, el ser ampliado por dentro: la intimidad, el ser como ámbito"[35]. La coexistencia, que define radicalmente a la persona, no puede realizarse sino desde la interioridad de un ser que se posee a sí mismo desde su libertad en un grado máximo, y por eso puede abrirse a sí mismo; incluso cabe decir que "la *persona* humana es la *intimidad* misma del hombre. La apertura a su intimidad es cada quién"[36].

De esta manera, la intimidad personal no es el ámbito oscuro de la vida humana, lo que en ésta se destina a ser guardado y reservado para el conocimiento y uso subjetivo y privado. La intimidad no es la clausura de la subjetividad en sí misma, sino, por el contrario, es el núcleo de la radical apertura del ser personal a otras personas. Ocurre —eso sí— que la apertura está ligada a la acción libre; en cierto sentido, la apertura de la intimidad es la realización de la libertad humana. "Ser libre no añade nada a la intimidad. Se convierte con ella. La libertad personal es del ámbito de la intimidad. La intimidad es la apertura libre personal. La libertad es efusiva sin restricción."[37]. Por eso, en la actuación de ciertas personas cabe la posibilidad de que la intimidad se perciba efectivamente como ámbito de clausura: porque libremente se opta por no manifestarse *cómo* se es y, sobre todo, *lo* que se es; o sea, por llevar una vida *despersonalizada*. Tal es el riesgo esencial de la libertad: no ejercerla; no vivir libremente. Pero

34. SCHELER, M., *Ética. Ensayo de fundamentación de un personalismo ético*, Revista de Occidente, Madrid, 1941, vol. II, 175.

35. POLO, L., *Presente y futuro del hombre*, 167.

36. SELLÉS, J.F., *La persona humana*, vol. III, 215.

37. *Ibidem*, 224.

sólo una persona puede despersonalizar su obrar, como un ser libre puede, desde su libertad, vivir como un esclavo.

De suyo, la intimidad personal es la capacidad de manifestarse, de revelar lo que se es; algo que no tienen los animales, porque carecen por completo de intimidad; su ser se trasluce espontáneamente en la exterioridad de su actividad: por eso siempre puede conocerse su situación o estado vital, sea éste de furia, tranquilidad, euforia, celo sexual, etc. El ser humano, en cambio, decide lo que manifiesta de sí mismo, pues lo que revela es realmente suyo; no perteneciente a la especie humana, sino propio de su ser personal. "El hombre es un ser manifestativo; el animal no lo es. El ser manifestativo es aquel que al actuar pone algo exclusivamente propio y se lo da a los demás: una intimidad que se abre"[38].

En este sentido debe entenderse la *donación* como otra dimensión radical de la persona. La apertura o manifestación del ser humano se realiza a través de elementos singulares, principalmente sus palabras y sus acciones. Pero a través de ellas puede manifestar su ser personal, y entonces no sólo *da*, sino que también —y sobre todo— *se da*; de esta forma la persona actualiza eminentemente su libertad radical. "Mostrarse a sí mismo y mostrar lo que a uno se le ocurre es de algún modo darlo: otra nota característica de la persona es la capacidad de dar. La persona humana es ante todo efusiva, es decir capaz de sacar de sí lo que tiene, para dar o para regalar"[39].

Esta donación, por otra parte, como es *desde* y *de* la intimidad, no comporta pérdida para la persona, sino muy al contrario, supone un enriquecimiento intensivo y constante, no sólo por lo que recibe de otras personas que dan, sino por el crecimiento operativo de su ser que conlleva su donación. En efecto, si la donación es una dimensión esencial de la persona, su actualización conlleva un incremento en su ser; al dar se crece sin perder por ello lo que se tiene[40]. Este dar sin perder, según quedó consignado páginas atrás[41], es el rasgo distintivo de la comunicación humana. Lo que el ser humano tiene se corresponde con su naturaleza; naturalmente, el ser humano tiene razón, voluntad, memoria, sentimientos, etc. Pero además de lo que tiene por naturaleza, el ser humano es

38. POLO, L., *Ética, Hacia una versión moderna de los temas clásicos*, 75.

39. YEPES STORK, R., *Fundamentos de antropología*, 77.

40. Cfr. POLO, L., "Tener y dar", *Sobre la existencia cristiana*, Eunsa, Pamplona, 1996, 127 y ss.

41. Ver antes, Iª parte, 4.1.

perfectible de suyo a través de su acción comunicativa y donal, a través de la cual *aporta*, da al mundo que le rodea, y particularmente da y se da a las otras personas con las que coexiste. "En cuanto que el hombre es una naturaleza, aparece un rasgo que recorre toda la naturaleza humana: el tener. En tanto que el hombre es persona, aparece otra característica que no es el *tener*, sino justamente superior a ello: el *aportar*"[42].

El término "aportar" destaca un matiz o dimensión esencial de la donación: la persona *da añadiendo*, tanto al receptor o al receptáculo, como a sí misma en cuanto que donante. El término "donación" tiene hoy una vigencia social considerable en la referencia a un tipo concreto de ella, como es el acto humanitario de la donación de sangre o de órganos a los enfermos necesitados. Es un ejemplo especialmente significativo de lo que supone el dar para el ser humano. Al donar sangre se está ofreciendo algo a otro, algo que me pertenece y es propiamente mío. En cuanto que es una posesión material, al darla, la pierdo, y debo restaurarla mediante la nutrición. Pero, al tiempo que se pierde lo donado, el donante gana, pues su voluntad se enriquece con el acto de generosidad de la donación; y este incremento es profundo pues su ser personal también crece en la apertura al otro —a otra persona necesitada—; se crece en la vida personal con esa donación, que es una aportación de lo que me es propio y no necesito dar para subsistir biológicamente. Y esa aportación, posible desde la intimidad personal, añade vida al otro y a uno mismo, acrecentando la vida biológica al receptor y la vida personal al donante. La aportación eminente de la persona —no obstante ser éstas otras tan importantes— se realiza mediante los actos espirituales, y especialmente mediante el conocimiento, que en la comunicación interpersonal da *realidad* a los otros y se enriquece al tiempo el mismo sujeto.

Este dinamismo de enriquecimiento remite a otro concepto que refiere la intimidad-apertura y la donación directamente a la actuación humana y que expresa la raíz de la acción personal: la *transcendencia*. Este término, no obstante, es polisémico, y tanto en el lenguaje filosófico como en el lenguaje corriente expresa una pluralidad de referencias que precisan ser deslindadas para perfilar los sentidos propiamente antropológicos.

En primer lugar, *transcendencia* es el nombre de uno de los atributos divinos: el que expresa la distinción plena de Dios respecto del ser del mundo, y que puede ser derivado del atributo absoluto de la unicidad de

42. POLO, L., *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*, 91.

Dios, como de su infinitud e inmutabilidad[43]. Obviamente, no es éste el sentido que aquí es pertinente.

Como un cierto trasunto del sentido teológico puede afirmarse la transcendencia como la orientación hacia la realidad en cuanto está fuera del hombre e incluso fuera del tiempo; como aquello hacia lo que apunta y se dirige la acción humana intemporalmente porque es estable de suyo, y no efímero y mudable. Este sentido de la transcendencia —que puede calificarse de *objetivo*— ha sido percibido de modo pesimista en el existencialismo; e incluso con tonalidad trágica o nihilista, por ejemplo, en el pensamiento de J.P. Sartre, donde expresa el *corte ontológico* entre la realidad como *En-Sí* y como *Para-Mí* —son sus propios términos—, haciendo del hombre la *pasión inútil* que busca incesantemente el camino imposible para transcender al En-sí desde el Para-Sí. No puede ser de otro modo: la transcendencia es un absurdo o, en el mejor de los casos, una petición de principio desde toda posición inmanentista del conocimiento y la conciencia.

Fuera del inmanentismo, y en correspondencia con el sentido objetivo de la transcendencia, desde el realismo se habla de la transcendencia como correlato de la intencionalidad de los actos humanos, que se descubre en el carácter referencial de los mismos: la reflexión sobre la actuación humana que traspasa de suyo los límites del sujeto en pos del objeto. Pero cabe también un último sentido en el que no se trata sólo de que el sujeto salga de sus límites mediante actos intencionales, quedando así la transcendencia determinada por el objeto como término o meta. En este postrer sentido, "la transcendencia es fruto de la autodeterminación; es la transcendencia debida al mismo hecho de la libertad, de ser libre al actuar, y no sólo debida a la dirección intencional de las voliciones hacia un valor-fin en cuanto objeto adecuado"[44]. Este último sentido se hace preciso para afirmar la libertad como radical antropológico de la persona, pues la transcendencia intencional, aunque supone ya un cierto desbordamiento de la subjetividad hacia el objeto, a la postre ésta queda determinada por el objeto en cuanto término; pero siendo la apertura de la intimidad personal incondicionada, así también debe serlo la acción personal. Éste es el sentido de *la transcendencia de la persona en la acción*. Expresa la

43. Cfr. MILLÁN-PUELLES, A., Voz "Atributos divinos entitativos", *Léxico filosófico*, 57 y ss.

44. WOJTYLA, K., *Persona y acción*, BAC, Madrid, 1982, 139 (El autor habla respectivamente de transcendencia horizontal —la intencional— y vertical para distinguir una de otra, y las refiere *grosso modo* al sentido que tiene en Scheler la primera, y en Kant la segunda).

situación del hombre cuando actúa: siempre puede experimentar que su acción le lleva "más allá del horizonte"[45]. El término "horizonte" es introducido por K. Jaspers como referente sensible, pero también conceptual de la transcendencia constitutiva de la existencia humana, en la cual, "a donde quiera que lleguemos, el horizonte que abarca lo obtenido va más allá"[46]. Cuando se conoce algo o se ama a alguien, en ese mismo acto cumplido hay una vertiente de apertura o deseo de *más*.

El horizonte o límite visible de la acción humana se transciende en y desde ella misma, precisamente en cuanto que la acción es interpersonal. Al ser la persona inagotable en su ser y en su obrar, la coexistencia constitutiva implica una referencia continua hacia un sujeto que *se trasciende*, y no sólo hacia un objeto *transcendente* al sujeto. La transcendencia de la acción personal reafirma y a la vez supera a la sociabilidad natural del ser humano, pues es el efecto operativo de la coexistencia radical de la persona y, por tanto, fundamento antropológico de la sociabilidad. Ésta es natural al hombre; es decir, pertenece a la naturaleza o esencia del ser humano. La coexistencia es del ser personal, que actualiza la sociabilidad en la transcendencia de la acción.

De esta forma, una antropología personalista esquiva por definición toda crítica de individualismo o solipsismo. Por supuesto, cabe un planteamiento individualista de la vida social, pero la causa es precisamente la ausencia de la consideración del ser humano como persona, reduciéndolo a mero individuo. Desde esta posición, expuesta inicialmente por T. Hobbes o J.J. Rousseau, es lógica "la tendencia a considerar l*a sociedad como un conjunto de individuos* autónomos, a quienes no queda más remedio que convivir, aunque haya que recortar un poco la libertad de cada uno, puesto que así se obtiene una seguridad que de otro modo se vería amenazada"[47].

En el mundo animal existen especies sociales y asociales; en las primeras la vida de sus individuos transcurre en grupo como manada, rebaño o bandada; en las segundas, los individuos sólo se relacionan en momentos o etapas delimitados, como la crianza o la reproducción, viviendo aisladamente en las demás. En la conducta de las especies sociales se observa una tendencia natural a la cooperación activa entre sus individuos, e incluso una incipiente y aparente división y reparto de las

45. YEPES STORK, R., *Fundamentos de antropología*, 409 y ss.

46. JASPERS, K., *Razón y Existencia*, Nova, Buenos Aires, 1959, 44; cfr. también *La Filosofía*, FCE, México, 1954, 356 y ss.; 603 y ss.

47. YEPES Stork, R., *Ibidem*, 260.

actividades y tareas que conciernen al grupo. Sin embargo, en la especie humana esta tendencia a la colaboración no se manifiesta estable y permanentemente, pues aparecen de modo recurrente conductas que disgregan el grupo y dañan la vida colectiva e individual de sus miembros. Pero tomar la patología antropológica por la regla general es instalarse *ab initio* en el reduccionismo de la persona a individuo. Obviamente, esta situación destructiva de ciertas conductas singulares es fruto de la libertad humana, pero de una libertad recortada y yugulada en su raíz personal, que se ha desarrollado eligiendo la clausura de la intimidad y sofocándola en tanto que apertura. El individualismo es una patología de la libertad, a la que absolutiza por encima de su sentido personal, concibiéndola ajena al encuentro con los otros[48]. La libertad, así, aparece como fundamento último de la acción humana, impidiendo su realización propia como acción transcendente y abocando en una vida despersonalizada propia de individuos que se enfrentan, no de personas que coexisten.

No se sostienen las críticas de individualismo y solipsismo a la antropología personalista. Por el contrario, en ella se encuentra la más sólida y rotunda afirmación de la sociabilidad humana, como coexistencia constitutiva del ser personal. De aquí se pasa fluidamente a la concepción de la vida humana como esencialmente *dialógica* y, más aún a la fundamentación del perfeccionamiento y la formación humanas como acción radicalmente transcendente e interpersonal, tal como se expone a continuación.

1.4. *El crecimiento personal*

El carácter *irreductible* de la persona consignado antes hacen de ella el referente último del ser propio del hombre, y por tanto, también para la educación. Pero esto no significa que la persona sea obra de la educación, o que la acción educativa incida directamente en el núcleo personal del educando, pues ni la inteligencia teórica puede conocerlo, ni la inteligencia práctica puede alcanzarlo, como ya se ha dicho. Como la persona es principio de actuación desde ella misma, la actuación del educador no puede activar por sí misma las acciones del educando: sólo puede *disponer* del mejor modo su actividad.

48. Cfr. TAYLOR, Ch., *Ética de la autenticidad*, 56 y ss.

Recuérdese la distinción clave establecida antes entre *acción* y *actividad* (*práxis y poíesis*)[49]: educador y educando se comunican principalmente mediante la mutua actividad. Puede haber momentos, e incluso relaciones educativas establecidas desde la comunicación subjetiva, donde cabe una comunicación —*común-unión*—de acciones; pero aun entonces, la actuación educativa se realiza desde las actividades compartidas. De hecho, así ocurre en toda relación humana; pero sólo en la relación educativa se da la intencionalidad de suscitar acciones o actos de aprender mediante la actividad de la enseñanza: en esto consiste el perfeccionamiento humano que se promueve en la educación, y por ello, ésta sólo es una *ayuda* a ese dinamismo. La enseñanza —actividad— del educador dispone las mejores actividades a realizar por el educando, tanto en el orden del conocimiento teórico como en el orden del hacer práctico. ¿Cuáles son las mejores y por qué?: las que más eficazmente susciten acciones (*práxis*) en el aprendiz, porque ellas son el cauce del perfeccionamiento humano, que debe ser entendido como crecimiento personal.

Definida la educación como *ayuda al perfeccionamiento humano*[50], puede concretarse más su sentido desde la noción de crecimiento; además, hacerlo es una exigencia de rigor desde la consideración del ser personal. Según el diccionario, "perfeccionamiento" es la acción y el efecto de *perfeccionar*, que consiste en "acabar enteramente una obra, dándole el mayor grado posible de bondad o excelencia". Desde la noción de persona deben añadirse dos características esenciales para poder hablar con rigor de perfeccionamiento humano:

a) el ser humano, en cuanto que persona, al ser origen y dueño de sus actos, es su propio agente perfectivo; en su caso, no se trata de perfeccionar, sino de *perccionarse*;

b) su perfección no consiste en acabar nada; si acaso, cabe decir que en su caso consiste en *no acabar* de perfeccionarse. Esta segunda característica se descubre desde la primera: si el ser humano se perfecciona a sí mismo, en cuanto "acabara", dejaría de poder perfeccionarse, con lo cual dejaría radicalmente de ser. Así se implica desde la subsistencia propia de la persona, tal como se ha expuesto antes.

Respecto de la persona, pues, cabe hablar de perfección, pero en otro sentido, consignado ya por Aristóteles: no sólo lo acabado es lo perfecto,

49. Ver antes, Iª parte, 3.1. y 3.2.

50. Ver antes, Iª parte, 2.3.

pues "también se llaman perfectas las cosas que tienden a un buen fin"[51]. En cuanto que la persona es *a se*, desde sí misma —aunque no *per se*, por sí misma—, su fin no es *acabarse*, sino precisamente *perfeccionarse*. En este sentido, según Tomás de Aquino, "se dice que algo es perfecto en la medida que es en acto"[52]; o, dicho de otro modo, muy sintético: "perfección significa realización"[53], o bien, "actualizar equivale a perfeccionar"[54].

Así entendido, el sentido del perfeccionamiento humano no puede consistir simplemente en *evolucionar*. La propagación capilar del evolucionismo es uno de los efectos de la ideología materialista que, de una teoría parcial y discutible, ha desembocado en una extendida mentalidad y una difusa sensibilidad socio-culturales. Desde ellas, se llega a valorar positivamente toda evolución, todo cambio gradual con un sentido intrínseco; es decir, toda transformación proveniente del sujeto que cambia, que se justifica por y en ella misma. Sin embargo, en todo evolucionismo está subyaciendo una estructura adaptativa que afirma al medio circundante como motor y causa principal del cambio; y, además, sus leyes del cambio responden a la teleonomía endógena propia de la especie y no a una teleología inmanente que radica en el individuo[55]. Se contradice así al carácter susbsistente de la persona, pues el cambio está en función del medio ambiente; y también se hace imposible la transcendencia de la persona en sus actos, pues ésta permanece clausurada en sí misma. En suma, se niega el ser único e irrepetible de la persona, reduciéndola a simple individuo de la especie.

Vinculada a la sensibilidad evolucionista —y tan extendida como ella— se encuentra la concepción *homeostática*, que es también deudora del esquema adaptativo para comprender la índole de la conducta humana. Desde ella, toda acción humana se explica desde la irrupción de una necesidad que descompensa el equilibrio estático al que tiende la vida. Ésta se entiende como sistema cerrado, donde la actuación humana no es más que una parte o subsistema de creciente complejidad. La satisfacción de la necesidad sería la regla suprema de todo dinamismo interno al sistema y, por tanto, el perfeccionamiento humano debería desembocar en un quietismo tendencial y operativo de carácter ideal, que, por cierto,

51. ARISTÓTELES, *Metafísica*, V, 16 1022 a.
52. *S. Th.*, I, q. 4, a. 1, ad 1.
53. PIEPER, J., *Felicidad y contemplación*, 279.
54. POLO, L., *La persona humana y su crecimiento*, Eunsa, Pamplona, 1996, 105.
55. Cfr. MILLÁN-PUELLES, A., voz "Evolución", *Léxico filosófico*, 289.

semeja inquietantemente al sueño o a la muerte. En todo caso, se niega así la donación como nota esencial de la persona; no cabe aportar nada a la realidad, sino sólo responder al impulso o al estímulo como tránsito inevitable a la situación estática ideal, originaria y debida. Lo propio del ser humano, en cambio, es aportar, y por tanto, *desequilibrar* o *descompensar* constantemente el sistema.

El estudio del ser humano como persona, frente a todo reduccionismo, lleva a comprender el perfeccionamiento humano —su actualización o realización personal— en términos de *crecimiento*, lo que se corresponde con la persona como ser coexistente y donal desde su intimidad. La apertura incondicionada reclama un referente proporcionado, es decir, otras personas a las que da y, sobre todo, se da. Un ser capaz de darse, de ser él mismo donación, es capaz de verdadero crecimiento, y no sólo de aumento; además, dicho crecimiento debe ser incesante, pues no le caben límites intrínsecos. Si así no fuera, la donación quedaría truncada; sólo si se crece, y precisamente en la medida en que se crece, se puede dar perdurablemente. Pero por otra parte, si la donación es radicalmente interpersonal, el enriquecimiento que conlleva la donación ajena es fuente de nuevos incrementos, de nuevas aportaciones posibles. Dar es también aceptar; "no hay dar sin aceptar y no hay aceptar sin dar"[56]. De tal manera, la dinámica aportar-aceptar, aunque pueda visualizarse temporalmente en una sucesión de momentos —y así debe hacerse además para su comprensión conceptual—, en la vida personal es un incesante *continuum*; en la actuación humana, la donación-aceptación no se resuelve en términos de sucesión, sino de simultaneidad.

Por otra parte, y tal como se reseñó en el apartado anterior, la donación personal no supone pérdida, y esto significa que la persona mantiene su unidad sustancial: no deja de ser ella, no se divide en otra, como ocurre en los grados inferiores del crecimiento; por ejemplo, en la reproducción celular de los organismos vivos. La persistencia en su ser es, por último, el rasgo que caracteriza finalmente la índole del crecimiento humano demandada por su ser personal. Aquí no cabe hablar de crecimiento con rigor si el incremento conllevara una separación o división del ser que crece. Por el contrario, al ser la persona donación, el crecimiento humano puede y debe entenderse como fortalecimiento integrador de la unidad sustancial de su ser. La novedad de esta tesis y la perplejidad que suscita en muchas personas —perplejidad, como la reacción más benevolente

56. YEPES STORK, R., *Fundamentos de antropología*, 77.

entre las posibles—, sólo es un efecto o signo del enorme grado de despersonalización de los parámetros culturales y vitales vigentes. Por eso es dirimente insistir en la consideración del crecimiento como carácter propio del perfeccionamiento humano.

"Hay que sentar la tesis siguiente: el hombre es un ser capaz de crecimiento irrestricto, un ser que nunca acaba de crecer. Ciertos tipos de crecimiento dan de sí hasta cierto punto —el crecimiento orgánico se acaba, la formación de los circuitos neuronales también; tales crecimientos no son irrestrictos—, pero el hombre en cuanto tal es capaz de crecer sin coto. Por eso para el hombre vivir es radicalmente, principalmente, crecer"[57].

Obviamente, este crecimiento propio del hombre en cuanto tal incluye el crecimiento corporal u *orgánico*, pero no se reduce a él. Además, debe tenerse en cuenta que éste tampoco consiste principalmente en aumento de tamaño, sino que es el resultado de la diferenciación y reproducción celular. Acabada la etapa vital en que es posible el aumento del organismo, no se detiene la reduplicación de células —unas más visiblemente que otras— en un continuo perecer y renacer del cuerpo. Como el hombre no es exclusivamente un ser corpóreo, tampoco su crecimiento es principal y modélicamente corporal. El mismo organismo corpóreo ofrece la mejor muestra, pues hay en él unas células que no crecen, que no renacen al tiempo que perecen: las neuronas. Sin embargo, el sistema nervioso es el principal y primero entre los restantes sistemas orgánicos, que dependen de él para operar, tanto en el ser humano como en los animales. La razón de esto es que el sistema nervioso no sirve sólo ni principal, sino subsidiariamente, al nivel menos *humano* de la vida: el simplemente vegetativo, que se resuelve en las funciones de nutrición, reproducción y desarrollo, imprescindibles para el mantenimiento de la vida. Las neuronas no sirven al mero subsistir en la existencia, sino a la función cognoscitiva; tanto al conocimiento sensible en el animal, como al intelectual en el ser humano.

En el conocimiento se revela la índole propia del crecimiento humano. La verdad de este enunciado no es demostrable porque es mucho más: es un principio de demostración, que se conoce por experiencia y sólo puede argumentarse por reducción al absurdo. En efecto, no puede concebirse la posibilidad contraria; esto es, que en algún momento de la vida pudiera dejarse de conocer. Podría arguirse precipitadamente que, en algún

57. POLO, L., *¿Quién es el hombre?*, 110.

caso, sí que cabe la imposibilidad de conocer, al menos a nivel sensible: por ejemplo, cuando sobreviene la ceguera. Pero entonces, lo que realmente ocurre es que deja de actuar una potencia, que es la vista; y aun en este caso, tampoco decae el conocimiento sensible, pues en toda situación opera en su nivel más primario y elemental como potencia táctil.

De esto se desprende que el crecimiento humano es esencialmente un crecimiento de *potencias* que no están terminadas; entre ellas, las más eminentemente humanas —el entendimiento y la voluntad—muestran el carácter propio del crecimiento humano: siempre se puede conocer más y querer más. Por otra parte, este incremento, este "más", es radical: es lo propio de las potencias, que tienen su sentido y carácter propio en crecer como tales a través de sus actos. El crecimiento humano está en sus actos, y esto es otra diferencia respecto de las funciones meramente vegetativas y su aumento correspondiente. En la nutrición, por ejemplo, según sea la calidad de los alimentos, así es también el desarrollo meramente orgánico que se propicia. No hay duda de que una disfunción cualquiera en el sistema digestivo puede mermar la capacidad de los nutrientes; pero en el estado de salud, la función nutritiva depende primordial, aunque no exclusivamente, de los alimentos.

No es así respecto de las potencias superiores y específicamente humanas, por cuanto su crecimiento es intrínseco e inmanente a ellas mismas: el incremento se inicia desde la potencia y permanece en ella. En la vida vegetativa, en cambio, la función es estimulada por y desde el organismo vivo y su incremento es extrínseco, pues, por ejemplo, no por comer mucho crece solamente el estómago, que es el órgano que opera en la digestión. En cambio, el conocimiento y el amor aumentan las potencias propias de esos actos: el entendimiento y la voluntad. Por supuesto, que no todo conocimiento incrementa la inteligencia ni cualquier querer desarrolla la voluntad. No se da una total desvinculación entre los actos de estas potencias y sus objetos; pero tampoco se puede decir que según sean éstos, así será el crecimiento de aquéllas.

Ésta reflexión es de la mayor importancia para la educación, pues el crecimiento propiamente humano tiene otro nombre que lo designa operativamente, y que no es otro que *aprender*. Al hablar de "crecimiento" mencionamos el hecho; en cambio, si decimos "aprender" nos referimos al modo de su dinamismo propio. El crecimiento propio del ser humano en cuanto tal es un incremento de las potencias específicamente humanas mediante su actualización, es decir, en la realización de sus actos propios.

Estos actos consisten esencialmente en *desmaterializar* la realidad para incorporarla al sujeto, para que éste la haga suya. Es lo propio de los actos cognoscitivos, mediante los cuales se potencian también los actos volitivos. Éstos, los actos, son así preeminentes a sus objetos, en cuanto que actualizan la potencia, cuya finalidad es precisamente poder apropiarse de más objetos, lo que no puede realizar si ella misma no crece. El sentido etimológico del término "aprender" así lo indica. Viene del término latino *apprehendere*, que significa "coger, asir, agarrar". Lo cual implica que el principio de actuación es la facultad o potencia de *coger*, para así incorporar o *apropiarse* la realidad. La finalidad de tal dinamismo es el crecimiento de la potencia, para el cual se requiere su actualización mediante el objeto —es el carácter *intencional* de las potencias—, pero no sólo por él y desde él, sino también desde sus actos propios.

Éste es el punto neurálgico de la actuación educativa, y la clave decisoria de la actividad de la enseñanza. La primera cuestión es: ¿qué objetos deben presentarse al educando para que éste pueda aprender? La respuesta vendrá derivada de lo que sea aprender *educativamente*. Se incoa así la segunda cuestión: ¿qué significa aprender educativamente? La respuesta es el núcleo de sentido en la noción de *la formación humana*.

1.5. *La formación humana*

El crecimiento es un asunto estrictamente personal, y sólo a cada persona singular corresponde realizarlo. "Pero si el crecimiento es de incumbencia de cada uno, de modo que en este punto nadie puede sustituir a otro, lo que sí es posible y, a la vez, requerido, es ayudar a crecer. Ayudar a crecer no es sólo arreglo o progreso, sino una asistencia que el que crece paga sobradamente: nada menos que creciendo. Lo más grandioso que en este mundo cabe encontrar es un vivir humano en crecimiento"[58]. Tal es el afortunado encuentro cotidiano en que consiste la educación: asistir y contemplar el crecimiento humano.

Repasando lo dicho sobre la persona, surgen las pautas claves para la comprensión y realización de la formación humana. Ante todo, debe tenerse en cuenta que este plexo —asistencia al crecimiento— no es más

58. POLO, L., *La persona humana y su crecimiento*, 107.

que otra formulación de la naturaleza de la educación. Ya se destacó páginas atrás[59] que la educación es la integración de las actuaciones del educador y del educando, y que si puede hablarse con verdad de un aprender en que nadie enseñe —la *inventio* o descubrimiento—, como de una enseñanza que no suscite ningún aprendizaje —por defecto en la actividad docente o rechazo afectivo del discente—, no puede hablarse entonces con rigor ni de un aprendizaje ni de una enseñanza *educativas*. Pero la integración de enseñanza y aprendizaje, en la que consiste la educación, no es mera fusión o concurrencia de actuaciones; hay una jerarquía de orden del enseñar al aprender, análoga a la relación de sentido de la actividad (*poíesis*) a la acción (*práxis*).

Mantener esta relación en su debida consistencia no es nada fácil, ni para el pensamiento ni para la actuación pedagógica, y no es extraño que tanto las teorías como las prácticas educativas venzan su atención o su dedicación hacia uno de los extremos. También es difícil sentenciar cuáles de ellas han caído en tal o tal otro sesgo, pues es imposible pensar ni realizar la educación prescindiendo de uno cualquiera de los dos polos. No obstante, el riesgo de escorarse a babor o a estribor, destacando más de lo debido la tarea del educador o del educando, es constante en la comprensión de la educación. De ahí dimana, por ejemplo, una de las tendencias de los educadores —en la teoría como en la práctica— que más lesionan la actuación pedagógica en su desarrollo temporal y más reducen su eficacia: la proclividad a suplir al educando cuando éste no alcanza los objetivos de la enseñanza. Esta viciada *suplencia* tiene la perversa virtualidad de alentar la correspondiente actitud en el aprendiz: la *dejación* o abandono de la responsabilidad personal en su aprendizaje; actitud fácil de concitar en la infancia por su incapacidad de responder libremente, y que se perpetúa en la adolescencia y la juventud si el educador sigue escorado, atribuyéndose más poder formativo del que tiene, esto es, sobredimensionando su papel de ayudante o asistente al crecimiento personal.

El principio del crecimiento radica en el educando. Ésta es la primera nota a destacar en la formación de la personalidad humana. La tarea del educador es *dispositiva* respecto a los objetos que muestra y las acciones que promueve. No mueve directamente al educando, lo que es obvio; pero tampoco su enseñanza opera a modo de estímulo unívoco, desencadenando siempre, o la mayoría de las veces, la misma respuesta de aprendizaje. Éste es un punto álgido en muchos planteamientos educativos,

59. Ver antes, Iª parte, 2.1., e); 3.2.

especialmente en el siglo XX: el pensar la relación entre enseñanza y aprendizaje con un carácter necesario en cuanto relación de causa-efecto. Sin embargo, la mejor lección para uno —entendiendo "lección" como producto de la enseñanza[60]— no lo es para otro, lo que también es evidente desde la experiencia docente, aunque no parece haber la misma certidumbre en la explicación de esta supuesta "defección" pedagógica. Se ofrecen dos tipos generales de justificación al fallo en la enseñanza o, como también se viene denominando, al *fracaso educativo* o *escolar*: el rechazo del educando, efecto de su libertad, o la ineficacia de la enseñanza, fruto de la insolvencia de las técnicas didácticas o de la incompetencia del educador. No hay duda que son dos causas posibles; pero no son las únicas. La causa primera y esencial es siempre —incluso en estos dos casos— la condición personal del aprendiz y también del educador.

La enseñanza no alcanza el ser personal, sino sólo las potencias o capacidades de la persona. Por encima —o por debajo, según se vea— de dichas capacidades está la persona, núcleo de integración y actualización de ellas, y según esto, así se acogen las lecciones; como recuerda el aforismo medieval, "lo que se recibe, según el modo del recipiente se recibe". Por ello, la tendencia a individualizar la enseñanza debe maximizarse todo lo que se pueda, según lo permitan las condiciones materiales de la enseñanza. Esta tendencia a individualizar es la piedra de toque de toda metodología didáctica u organización y planificación de la enseñanza. En el caso de la llamada *enseñanza programada*, por ejemplo, entre sus diversas y numerosas propuestas, puede discernirse su calado educativo real según se busque y se realice en ellas la individualización; pues en algunas de estas propuestas la pretensión declarada es medir la eficacia de la enseñanza por los resultados del aprendizaje; lo cual significa ignorar el sentido de la formación humana.

La educación no alcanza al ser personal porque la persona no es un ser completamente informe, sino que tiene en sí misma el principio de su formación. Rigurosamente, no se forman personas, sino que se ayuda a éstas para que se formen, lo cual tiene lugar mediante la asistencia a la actualización de sus potencias. El estudio y la definición de éstas es tarea estrictamente antropológica, por lo que aquí se dan por supuestas[61]. Sí que es pertinente aquí afirmar la tesis de las potencias humanas como

60. Ver antes, Iª parte, 3.2.

61. Cfr. las obras citadas como referencia en este capítulo: YEPES STORK, R., *Fundamentos de Antropología*, caps. 1 y 2; SELLÉS, J.F., *La persona humana*, caps. 12-18.

destinatarias de la enseñanza, y su incremento como finalidad de la ayuda al crecimiento personal que define a la acción educativa.

Como el quehacer educativo es una tarea dispositiva, según se ha dicho, la primera acción es *elegir* lo que se enseña. Los criterios de dicha elección determinan que la enseñanza sea realmente educativa, esto es, que propicie o promueva la formación humana. A su vez, entre estos criterios, el primero es el incremento de las potencias humanas. Enseñar es *mostrar algo mediante signos*; la elección, pues, es doble: ¿qué se muestra y mediante qué tipo de signos se muestra? Esta segunda cuestión, la del lenguaje educativo, es un asunto tan rico como inexplorado, y ya se hicieron algunas observaciones básicas páginas atrás[62]. Sin ser materia accesoria, lo esencial y prioritario para la enseñanza, y que más redunda en la formación humana, es sin duda la decisión sobre qué objetos se muestran; esto es, cuál es el contenido de la enseñanza.

Generalmente, hoy se razona del siguiente modo: como quiera que lo enseñado va a constituir el saber del educando, y ésta va a ser su mayor y mejor posesión vital, debe enseñarse aquello que más sirva para afrontar la vida, tanto en la participación en la cultura, como en la relación social y, por supuesto, en la futura inserción laboral. Así expuesto, el argumento parece irrevocable, y la benevolencia de su intención, indudable. No obstante, dicho planteamiento puede inducir al error y, en la actual situación, propiciar el olvido de la referencia personal.

En primer lugar, en tal planteamiento, el criterio decisorio es tácito, pero evidente: la utilidad. Se enseña aquello que se considera má conveniente, en el sentido de más beneficioso, de mayor provecho. Pero bajo el imperio de la razón instrumental, lo más útil tiende a ser concebido como aquello que mejor se pueda *usar*; dicho de otro modo, como lo que permita obtener mejores rendimientos, no ya en la formación intelectual, sino también en la educación del carácter o en la convivencia social: es la consideración del *saber como poder*. Este criterio no es rechazable en sí mismo, pero sí que debe discutirse su rango y su alcance; pues, por ejemplo, el valor de las humanidades en la formación humana queda así seriamente comprometido. A este respecto, sin embargo, ya Aristóteles destaca cuál es el principal valor del aprendizaje de *las letras* para el ser humano: capacitan para obtener más conocimiento[63]. Con esta sencilla afirmación se apunta directamente al núcleo del asunto; y no es extraño

62. Ver antes, Iª parte, 4.3.

63. Cfr. *Política*, V, 2, 1338 a 36-38.

que ocurra así, pues si bien la noción de persona está ausente del pensamiento aristotélico, sí que tiene firmemente presente el superior valor del conocimiento como acto inmanente, como actuación buena en sí misma, y que debe ser propiciada y ejercida por sí misma. Sencillamente, se trata de *aprender a conocer*, más que de conocer tales o tales otras cosas.

Ya se mencionó páginas atrás la revitalización de la acción inmanente que se propugna en el último informe de la *Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, auspiciada por la UNESCO. El resumen del mismo es la declaración de los que llama "cuatro pilares de la educación" que, examinados en detalle pueden ser una síntesis válida del sentido de la formación humana desde una perspectiva personalista. Estos cuatro pilares son los siguientes:

a) *Aprender a conocer*, según se ha dicho. Se puede aprender a conocer y "este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana"[64]. Frente al valor de la utilidad que ha desembocado en la hiperespecialización del saber y la consiguiente fragmentación de la formación humana, para el objetivo de aprender a conocer, "como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir"[65]. Esta apelación a la instancia afectiva es el reconocimiento expreso de la unidad entitativa y operativa del ser humano —que dimana de su condición de persona— y la abolición tácita del racionalismo ilustrado que ha inspirado el grueso de la pedagogía en los últimos siglos. Se aviene con la concepción del aprender como *contemplación,* referida páginas atrás[66], y destaca expresamente la importancia del desarrollo de la imaginación y la memoria, potencias de la sensibilidad interna. Se trata, pues, de desarrollar el conocimiento en sí mismo, por lo que implícitamente se afirma el carácter accesorio o secundario de los objetos conocidos, que se avaloran por la capacidad que tienen para el crecimiento de las potencias cognoscitivas. La pedagogía moderna y contemporánea está apoyada en buena parte en el principio implícito de la equivalencia entre valor científico y valor formativo del conocimiento; de tal manera que conocer los conceptos propios de las ciencias, e incluso conocerlos según el sistema o

64. DELORS, J., *La educación encierra un tesoro,* Santillana-Unesco, Madrid, 1996, 96.

65. *Ibidem.*

66. Ver antes, Iª parte, 3.4.

estructura de las ciencias y, si es posible, según los métodos de la investigación científica, eran la mejor enseñanza para la formación humana. Se puede hablar de un *cientifismo pedagógico*, como se habla de un cientifismo filosófico; en ambos casos, el "conocimiento cierto por causas" que es la ciencia se considera el mejor posible para la formación humana. Esta posición posterga la enseñanza de los saberes humanísticos y dificulta en gran medida el desarrollo de las potencias internas mencionadas, por el alto grado de formalización de los conceptos científicos.

b) *Aprender a hacer*. La comisión avisa de que "ya no puede darse a la expresión «aprender a hacer» el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo"[67]. Los cambios en el mundo del trabajo, que definen a la sociedad *postindustrial* o *postcapitalista* actual, desembocan en una situación laboral donde "los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan"[68]. Por otra parte, la extensión y crecimiento del sector de los servicios en la economía permiten hablar de una cierta desmaterialización del trabajo, y "obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre los personas"[69]. Directamente apuntada está la nota de la coexistencia, en la que se insistirá más adelante. Pero el objetivo de *aprender a hacer* es, sobre todo, una referencia a la donación personal. Lo decisivo en el trabajo, y de modo creciente en la economía y la sociedad actuales, es la capacidad de aportar de la persona, que es vista como creatividad, capacidad de iniciativa, de innovación, de asumir riesgos, etc. La formación humana debe tener en cuenta esta dimensión radical de la persona, y por tanto, la enseñanza debe estructurarse de forma que promueva eficazmente la aportación del que aprende; por ejemplo, en la enseñanza escolar insistiendo en los ejercicios de respuesta abierta, al menos tanto como en los ejercicios de respuesta definida y predeterminada.

c) *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*. "Sin duda este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea"[70]; cabe añadir que de la educación pasada, futura y de siempre, aunque tal vez se acentué más en el presente por los

67. DELORS, J., *La educación encierra un tesoro*, 99.
68. *Ibidem*, 100.
69. *Ibidem*, 101.
70. *Ibidem*, 103.

brotes de violencia descontrolada que proliferan en la sociedad actual. Las sugerencias que da el informe tienen una doble vertiente: ayudar al "descubrimiento del otro" y a la "participación en proyectos comunes". La referencia aquí es la coexistencia de la persona. La formación humana se realiza en un ámbito social, pero en cuanto que ya está dado, no es suficiente. Se trata de promover intencionalmente la sociabilidad, y más aún, de educar las potencias afectivas, núcleo operativo de las relaciones interpersonales. Son tan formativos los aprendizajes intelectuales como la educación de la afectividad; y aquí, la escuela debe aprender mucho de la familia. Los sentimientos, emociones y voliciones son otros objetos de la educación, tanto como los conceptos, juicios y razonamientos; y su formación conlleva necesariamente la apertura a los otros y su desarrollo en las relaciones interpersonales, empezando obviamente por la relación educador-educando, y proyectándose a las relaciones intrafamiliares y a las relaciones escolares y sociales.

d) *Aprender a ser*. Sin mencionar expresamente la noción de persona, ni analizar sus notas distintivas, con esta finalidad se alude "al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad"[71]. Con ello se afirma la consistencia del ser humano como una unidad y, a la vez, como un todo; es decir, como persona. Es un postulado implícito en otro anterior informe a la UNESCO que hace suyo la presente comisión: "el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos"[72]. Formulado en los términos del análisis antropológico que se ha realizado páginas atrás, se estaría apelando al radical personal de la intimidad, especialmente como núcleo de apertura a la realidad. La formación humana, así, no se concibe como un proceso cerrado de asimilación de información, sino como actuación abierta a la realidad desde la afirmación de la condición personal, en su unicidad y su irrepetibilidad, y asistida por el educador. La prioridad de la actuación educativa no se concede a las tareas, sino a las personas que aprenden; su realización es el intemporal reto pedagógico.

La formación humana, de esta manera, no es más que el crecimiento personal asistido o ayudado. Esta ayuda puede ser: a) formalmente intencional, o b) indirecta y espontánea, no buscada como tal ayuda, pero ejercida de modo derivado como *influencia* formativa. En el primer caso se

71. *Ibidem*, 106.

72. FAURE, E., *Aprender a ser*, UNESCO-Alianza Editorial, Madrid, 1987, 16.

puede hablar con propiedad de *agentes* formativos; en el segundo, de *ámbitos* de formación.

1.6. *Agentes y ámbitos de la formación humana*

La recomendación final de gran alcance que ofrece el informe Delors es una implícita denuncia de la parcialidad e incluso del reduccionismo de muchas concepciones pedagógicas: "mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas"[73].

En la actualidad, cuando se habla de educación el referente primario es la escuela, y secundariamente, la familia. En la investigación pedagógica ha sido censurado este protagonismo de la escuela como agente educativo, ya desde 1968[74]; pero la efectividad de este aviso ha sido bien escasa. En la literatura pedagógica actual se ha adoptado mayoritariamente la distinción entre educación formal (*formal education*), no formal (*not-formal education*) e informal (*unformal education*)[75] para designar:

a) *educación formal*: la enseñanza académica institucionalizada, desde la educación infantil hasta la educación superior;

b) *educación no formal*: la enseñanza que se imparte organizada y sistemáticamente para atender necesidades particulares, pero fuera del sistema ordinario, como pueden ser los cursos de actualización y perfeccionamiento profesional o las actividades de la pedagogía social;

c) *educación informal*: todo otro tipo de aprendizajes que se realizan a lo largo de la vida, y que tienen lugar en ámbitos donde no se imparte una enseñanza organizada y programada racionalmente: por ejemplo, en la familia y en la empresa laboral.

73. DELORS, J., *Ibidem*, 109.

74. Cfr. reedición: COOMBS, P. H., *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, Santillana, Madrid, 1985.

75. Cfr. ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, 167 y ss.

Esta división muestra claramente su criterio de distinción: la preeminencia de la escuela como agente primordial y principal de la educación. Es una consecuencia del cientifismo pedagógico que se mencionó anteriormente, y también de la concepción de la sociedad como artificio, fruto del *contrato social*. Por ello, sólo puede hablarse propia y rigurosamente de educación cuando es *formal*; esto es, cuando la enseñanza es promovida y gestionada por una institución social que se constituye *ad hoc* —la escuela—, y que la desarrolla racionalmente, comunicando los conceptos y contenidos metodológicos de las ciencias según las pautas de la investigación pedagógica sobre los procesos de aprendizaje. Se llega a admitir como inevitable la atención a la educación *no formal*, debido a la complejidad creciente y el acelerado dinamismo de cambio en la sociedad, que imponen la promoción de actividades docentes fuera de la escuela para subvenir necesidades específicas. No obstante, con todas las diferencias particulares, el modelo sigue siendo la escuela; dicho de otro modo, la educación no formal es sólo un precipitado o derivado extensivo de la educación formal. En cuanto a la educación informal —cajón de sastre donde se meten todas las restantes actividades formativas—, se la considera inabarcable por la racionalidad pedagógica, debido a su carácter espontáneo, contingente y circunstancial; es decir, incapaz de ser afrontada científicamente. Sin embargo, la educación no es una ciencia, sino un arte; aunque no por ello deja de servirse de los hallazgos de las ciencias de la conducta humana[76]; y este arte empieza a ejercerse en el primer ámbito educativo natural: la familia.

En rigor, el agente real de la formación humana es el educando en cuanto persona, como ya se ha dicho. Al hablar de otros agentes educativos se entiende como agentes *coadyuvantes* o *ministeriales*, pues sirven o ayudan a ella, a la formación humana; entre ellos, los primeros son los padres. La más completa argumentación de esta tesis proviene de Tomás de Aquino, y ha sido clara y certeramente analizada por A. Millán-Puelles[77]. Sintéticamente, puede afirmarse "la educación como tendencia y obligación de los padres"[78], puesto que es considerada como prolongación natural de la generación y nutrición, puesto que "todas las cosas tienden naturalmente a llevar sus efectos a la perfección"[79]. Del mismo modo que

76. Cfr. ALVIRA, R., "La educación como arte suscitador", *Reivindicación de la voluntad*, Eunsa, Pamplona, 1988.

77. Cfr. MILLÁN-PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, 91-108.

78. *Ibidem*, 95.

79. *S. Th.*, III, q. 41, a. 1, ad 1.

el cuidado en alimentar a los hijos es la prosecución de engendrarlos, el bien sucesivo y debido lleva a los padres a la solicitud por educarlos; de este modo, la educación no sólo es un derecho, sino que es prioritariamente un deber; además, la educación es nota definitoria de la paternidad y la maternidad, distintas entre sí, pero integradas en el matrimonio.

Hay también otra razón, de índole estrictamente pedagógica, para afirmar que los padres sean los primeros y principales educadores: su enseñanza es casi inevitablemente individualizada, supuesta la voluntad de ejercer la paternidad y maternidad, esto es, de educar; lo cual es el primer requisito de una formación del ser humano como persona, según se dijo antes. Además, dicha individualización comporta el reconocimiento tácito, pero fehaciente, de la condición personal de sus hijos. Sin necesidad de apelar a la instancia jurídica, ética o a la antropológica, desde la misma reflexión sobre el sentido personal de la educación se descubre la excelencia educativa de la familia, de "aquella forma o estructura en la cual el ser humano se personaliza y se socializa, es decir, como el lugar propio y primario del devenir del individuo y de la sociedad"[80]. Los padres son los primeros educadores en su ámbito propio, que es *su* familia; fuera de ella, su potestad educativa decae y su capacidad pedagógica es deficitaria al no incidir en *sus* hijos; la causa no es otra que el vínculo estricta y radicalmente personal que une a padres e hijos. En tanto que ámbito, en la familia tienen lugar otras *influencias* formativas, como la de los hermanos entre sí, e incluso la de los hijos respecto de los padres. Este dinamismo de actuaciones educativas e influencias formativas se realiza en la convivencia familiar, que es una genuina *práxis* educativa[81] por cuanto emplaza cotidianamente a sus miembros a reconocerse y reconocer a los otros como personas. El carácter personal se descubre en las relaciones puramente interpersonales propias de la familia: "en la familia doméstica uno nunca aparece como individuo, sino como padre, madre, hijo, hermano, es decir, como persona. Si no hay familia doméstica, el hombre no descubre su carácter de persona"[82].

Las relaciones interpersonales se sustentan en las instancias afectivas de la personalidad humana: sentimientos y voluntad. Por ello, a los padres, como agentes primarios de la formación humana en el ámbito natural de la

80. ALVIRA, R., "Sobre la esencia de la familia", en CRUZ, J., (ed.) *Metafísica de la familia*, Eunsa, Pamplona, 1995, 15.

81. Cfr. ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, 175 y ss.

82. ALVIRA, R., *Reivindicación de la voluntad*, 103.

familia, les compete la educación de la afectividad, que también se realiza naturalmente, partiendo del amor conyugal que se expande en amor paterno-filial y amor fraternal. No es éste su único cometido, pues también pueden enseñar conocimientos, y de hecho inciden poderosamente en la formación moral. No obstante, la armonía afectiva —que es la base de la maduración personal— se cimenta y desarrolla en el ámbito familiar, donde más libre y naturalmente se manifiestan los sentimientos personales.

Por causa de la extensión y diversificación del saber humano, los padres no están capacitados para subvenir todas las necesidades que conlleva la formación intelectual y cultural; por ello se recurre a una ayuda específica para completar la misión educativa. Comparecen así los maestros como agentes educativos, y su ámbito propio, que es la escuela. Consideradas como instituciones sociales, la relación entre familia y escuela, tiene carácter de *delegación*. Según el diccionario, delegar es "dar una persona a otra la jurisdicción que tiene por su dignidad u oficio, para que haga sus veces o conferirle su representación"; se trata, pues, de una relación de tipo jurídico definida por la confianza y la responsabilidad mutuas. Los padres delegan en la escuela la formación intelectual de sus hijos en aquellos aspectos que ellos no pueden atender debidamente; lo que significa que encargan a los maestros que *hagan sus veces* en este aspecto de la formación humana. Esta relación no supone merma alguna en la autonomía y la responsabilidad docente de los maestros, pues, por definición, quien delega no puede inmiscuirse en el quehacer del delegado, quien en caso contrario no sería tal, sino sólo un mero *suplente* ocasional. Según la dimensión jurídica de la delegación, a quienes delegan les compete la concesión y la revocación del encargo, pero no su gestión. Tal es la ejecución o realización del derecho fundamental de los padres a la elección de la educación de sus hijos, reconocido por la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de la ONU[83].

El sentido originario del magisterio escolar o académico estriba, pues, no en la suplencia, sino en la delegación de los padres para las funciones educativas precisas en la formación intelectual; de ahí que, al menos en la lenguas latinas, siga empleándose el mismo término de "maestro" para designar a quien enseña las primeras letras, como a quien instruye e inicia en la ciencia o el saber superior. Para lograrlo, además del conocimiento

83. Artículo 26.3: "Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos".

de la ciencia y del arte de enseñarla, le compete también la *disciplina*[84] o potestad de gobernar el proceso de aprendizaje. Esto no significa que su enseñanza se desentienda de la formación afectiva. Aunque no sea su cometido propio, la docencia incide en la afectividad para propiciar un aprendizaje formativo; lo que se realiza principalmente comunicando el amor a la verdad por parte del maestro, a través de su dedicación y entusiasmo por el saber que profesa. Es un aspecto central en que se distinguen investigación y enseñanza; en ésta no caben ni la neutralidad en el saber ni la objetividad en el conocimiento, pues "se educa por lo que se es, más que por lo que se sabe. Se enseña también lo que se es más que lo que se dice. El poder del educador o del profesor depende menos de sus palabras que de la presencia silenciosa y total —que los alumnos disciernen más fácilmente de lo que se cree— del hombre detrás del maestro, y del posible amigo detrás del hombre"[85].

La escuela es el ámbito propio del maestro como agente de la formación intelectual. Al tiempo que promueve la formación cultural, es también un poderoso agente de socialización. De hecho, buscando esta influencia educativa, la escuela se extiende desde los primeros años en la vida de sus alumnos, incluso cuando no sirva al primer aprendizaje intelectual, que es la lecto-escritura. Sin embargo, propicia la socialización mediante la convivencia de los niños en el entorno escolar; esta función se prolonga durante la adolescencia y la primera juventud y constituye la sustancia de la influencia educativa de la escuela como ámbito formativo.

No cabe duda de que, además de esta influencia formativa del ámbito escolar, también está la misma sociedad como otro ámbito formativo, y según se mire parece ser el escenario educativo más destacado en la actualidad. No obstante, cuando así se habla no se está distinguiendo educación de socialización, y además se descargan en aquélla los problemas insolubles de ésta. Es cierto que en la convivencia social se reciben influencias formativas, pero la dispersión e irregularidad de éstas, junto con su inconsistencia racional, su fragmentación práctica y su referencia individual, pero impersonal, la hacen intratable pedagógicamente. Sólo cabe hablar con rigor de elementos de forma; y así se ha hecho en la tematización clásica de los gobernantes y de las leyes como agentes indirectos y parciales de la formación humana[86].

84. Ver antes, IIª parte, 3.6.

85. RASSAM, J., "Le professeur et les élèves", *Revue Thomiste*, 76, 1976, 64.

86. Cfr. MILLÁN-PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, 108-121.

Al hablar de *gobernante*, aquí no se designa sola y estrictamente el gobierno o consejo de ministros que representa al poder ejecutivo; sino, genéricamente, a aquéllos que tienen a su cargo el cuidado y la ordenación de la convivencia en la sociedad civil. En este sentido, el papel del gobernante en la formación humana viene dado por la necesidad de ésta para la consecución del bien común, que es la finalidad de la tarea de gobierno, en cuanto ésta se encamina a proporcionar las condiciones —entre ellas, principalmente, la paz— para que el bien común se realice en la sociedad civil por sus miembros. Parte de este bien común es la enseñanza de las ciencias y los saberes teóricos, por lo que corresponde al gobernante disponer u ordenar que se enseñen; aunque sin por ello determinar, ni su contenido —lo que corresponde a los expertos en el saber—, ni el modo de enseñar —lo que es privativo de los propios maestros.

Por otra parte, el gobernante es también agente indirecto en la formación moral del ciudadano mediante la promulgación de leyes justas, necesarias para el bien común, y que obligan a obrar justamente, esto es, a practicar la virtud de la justicia. Con todo, esa preocupación por la justicia, al referirse al bien común, no tiene una referencia propiamente personal: si bien se dirige a las personas, sólo las considera en cuanto miembros de la sociedad civil y, por ello, participantes y agentes del bien común. Así pues, si la analogía del gobernante con padres y maestros es cierta, la diferencia es mayor; éstos se ocupan directamente en la formación de todas las virtudes de la persona, mientras que "la ley humana no establece preceptos más que sobre los actos de la justicia, y si preceptúa sobre los actos de las otras virtudes, no es más que en la medida en que esos actos se ofrecen de algún modo como justos"[87]. Además, en cuanto el bien común debe resultar asequible a todos o a la mayoría, las leyes y órdenes del gobernante deben tener un nivel de exigencia mínimo para que todos o la mayoría puedan cumplirlas; por lo que gobernantes y leyes promueven directamente la justicia, pero no pueden hacerlo con un sentido de *crecimiento*. Por tanto, si cabe hablar de los gobernantes como agentes indirectos de la formación humana, y de la sociedad como ámbito formativo, no son estrictamente *educativos*, pues no hay en ellos propiamente *enseñanza*.

Una situación análoga, aunque tampoco idéntica, es la de la *empresa* como ámbito formativo. Se trata de una realidad emergente y, por lo tanto, aún de incierto desarrollo en su conjunto. No obstante, hay algunos aspectos suficientemente consolidados que permiten hablar de la *sociedad del*

87. *S. Th.* I-II, q. 100, a. 2.

conocimiento o *sociedad del saber*[88], tales como la expansión de las nuevas tecnologías de la información y su incidencia en todos los trabajos, así como la inclusión de éstos en organizaciones o empresas, que casi han relegado las profesiones liberales al archivo histórico. En el ámbito laboral, el valor más preciado hoy es la capacidad de aprender continuamente: "en la sociedad del saber la gente tiene que aprender cómo aprender. Es más, puede que en la sociedad del saber las materias importen menos que la capacidad del estudiante para continuar aprendiendo y su motivación para hacerlo. La sociedad poscapitalista exige estudiar de por vida"[89]. El desarrollo de los trabajos en la situación actual de la sociedad, en efecto, no permite pensar más en la vida de las personas dividida en etapas, de las cuales, unas se dedican a aprender, y otras a aplicar lo aprendido en el mundo laboral. "La enseñanza no puede continuar siendo un monopolio de las escuelas. La educación en la sociedad postcapitalista tiene que impregnar la sociedad entera; las organizaciones patronales de todo tipo —empresas, organismos gubernamentales, entidades no lucrativas— tienen que convertirse en organizaciones donde se aprende y se enseña"[90]. Esta actuación se perfila como realmente educativa, pues la previsión no apunta a unas organizaciones o empresas donde se admitan interrupciones en el proceso productivo ordinario para realizar actividades formativas extraordinarias. No se trata de que, además del período de vacaciones anuales, tenga que haber también tiempos y espacios segregados de la actividad regular en el trabajo. El mismo concepto de "cursillos de actualización o reciclaje" se queda corto. Lo que se postula es una formación constante y continuada como dimensión permanente de los nuevos procesos laborales. Cómo pueda realizarse esto se irá viendo poco a poco; pero, de entrada, no plantea tantos problemas como pudiera parecer si, al hablar de educación no se piensa sólo en términos de *educación formal*. De igual modo que en la familia se educa mediante la convivencia cotidiana en el hogar, en la empresa puede educarse a través de la intensa y fecunda convivencia humana en la jornada laboral; lo que ocurre es que, así entendida, estaríamos en el campo de la educación informal —el más desatendido y postergado por la investigación pedagógica— con la familia y la empresa como ámbitos formativos propios. Seguramente, en el futuro como ahora, los primeros pasos empezarán a darlos las empresas antes que las instituciones educativas formales; por ejemplo, reconociendo el *status* y pre-

88. Cfr. DRUCKER, P. F., *La sociedad poscapitalista*, Apóstrofe, Barcelona, 1993.

89. *Ibidem*, 199.

90. *Ibidem*, 197.

miando con mayor remuneración salarial a los empleados y directivos que tengan y realicen funciones formativas en la empresa, junto con las administrativas, comerciales o de gestión, y precisamente a través de éstas.

La empresa está llamada a convertirse en un ámbito formativo por necesidad dimanada de sus propios fines, y en este caso sí cabe hablar con rigor de ámbito educativo, puesto que deberá ocuparse de enseñar intencionalmente, y no sólo de permitir o incluso procurar que se aprenda. Esto conlleva una reconformación de los trabajos y del *ethos* profesional. La gestión de este proceso de enseñanza-aprendizaje en el nuevo ámbito formativo de la empresa constituye, sin duda ninguna, el mayor y más fecundo reto de la educación en nuestros tiempos.

En un primer momento, puede decirse que el interés por la educación en este planteamiento es puramente instrumental: se precisa del saber para producir más y mejor. Sin embargo, el mismo desarrollo de este planteamiento, que lleva a la sociedad del saber, desemboca también en una genuina preocupación educativa al poner en primer plano a la persona, pues los puestos de trabajo ya no resultan intercambiables tan fácilmente como en la sociedad industrial. El saber es vida, y la vida se realiza en las personas, que pasan así a ocupar el primer plano en la planificación y la organización empresarial. Esta afirmación de la singularidad personal se aviene perfectamente con la valoración del conocimiento y, consecuentemente, con la atención preferente a la educación. "El saber no es algo impersonal como el dinero; el saber no reside en un libro , un banco de datos, un programa de ordenador; todas estas cosas contienen solamente información. El saber siempre está encarnado en una persona, transportado por una persona, aumentado o mejorado por una persona, aprendido y trasmitido por una persona, empleado bien o mal por una persona. Por lo tanto, el paso a la sociedad del saber convierte a la persona en lo esencial"[91].

91. *Ibidem*, 209.

2. EDUCACIÓN Y VIRTUDES

La mención de los términos "hábito" y "virtud" en la actualidad parece suscitar por lo común dos referentes tan dispares como desviados del recto sentido que tienen ambos conceptos. Por un lado, la noción de *hábito* remite a una especie de freno e impedimento para la acción libre; a un modo de actuar que opera como un lastre inercial respecto a toda novedad. En cuanto a la virtud, se la considera como una abstracción ilusoria, interesante, pero desencarnada de la conducta moral; y así, una persona *virtuosa* es un arquetipo ético, una tipificación o patrón moral considerado como excelso o triunfante; es decir, idealmente bello, pero inasequible prácticamente. Por lo primero, se piensa que los hábitos deben de ser expurgados de la personalidad, pues sofocan su acción creativa y enriquecedora al operar como determinantes constrictores de la actuación; y respecto a las virtudes deben ser olvidadas por su sublimidad y su heteronomía que también frustran el dinamismo personal.

Sin embargo, hábito y virtud son dos conceptos que expresan precisamente lo contrario de lo supuesto: manifiestan lo mejor del hombre, como es el perfeccionamiento libre y radical de la persona desde sí misma; ni constricción, ni heteronomía, ni excelsitud ideal. Hábito y virtud —ésta no es más que una cualificación positiva de aquél— sólo son la efectividad propia del crecimiento humano que expande la libertad, donde se realiza plenamente la real autonomía personal en la actuación ordinaria, cotidianamente. Así se ha visto siempre en la práctica totalidad del pensamiento educativo, que ya desde Sócrates —pasando por J. Locke, J. Dewey y otros autores— hasta nuestros días ha afirmado que la educación no era otra cosa que *formación de hábitos* en quien aprendía, aun siendo muy distinta la noción de hábitos en unos y otros.

Hay diversas causas de esta confusión actual. Las diferentes concepciones antropológicas de la modernidad han desembocado en distintos sentidos de la noción de hábito[92]. La consideración del ser humano como principio absoluto y último de sus acciones, lleva a afirmar el *sentido inmanente* de la actuación humana, aunque desconociendo paradójicamente el sentido de la *acción inmanente* en el ser humano; tal es *el inmanentismo del ser en la conciencia,* que niega la posibilidad de *trascender*

92. Cfr. SELLÉS, J.F., *Hábitos y virtudes (I),* Cuadernos de Anuario Filosófico, nº 65, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, 1998.

la conciencia hacia el ser mediante los actos inmanentes de la inteligencia y la voluntad. Así, todo acto que salvaguarde la continuidad de la acción se percibe como una amenaza a la radical indeterminación que debe presidir la actuación humana. Nada puede haber que impida el pleno y absoluto disponer de sí mismo que, según se entiende, caracteriza la libertad humana; y lo primero que lo impide son los hábitos.

Esto no es más que una lamentable precipitación en el estudio que lleva a la primera e íntima confusión: el hábito, precisamente, no es otra cosa que el mismo *disponer de sí* de la persona mediante el cual realiza su libertad en plenitud. Definir la educación como formación de hábitos, entonces, no es otra cosa que la afirmación plena de la libertad humana como su constitutivo esencial.

2.1. *Naturaleza de los hábitos: libertad y posesión*

La confusión que hay respecto del significado antropológico de los hábitos, que llegan a presentar a éstos como "manías, rutinas o meras costumbres"[93], debe esclarecerse antes que nada, confrontándolos con otros términos próximos, pero distintos, como son *costumbre* y *disposición* o *inclinación*.

El término latino *habitus* es la versión del griego *héxis*, tan importante en Aristóteles, para el cual los significados de "hábito" y de "costumbre" son indiscernibles de hecho. Sin embargo, en nuestros días deben distinguirse netamente, pues la costumbre guarda una connotación de rutina en la adquisición y de automatismo en la actuación que no se corresponde con el hábito. Éste es el efecto de una actuación repetida —en esto, tal como la costumbre—, pero también inteligente y voluntaria; por eso, la estabilidad en la conducta es mayor en el hábito que en la costumbre, y la referencia moral de ésta es más remota que la del hábito: los "malos hábitos" lo son éticamente, mientras que las "malas costumbres" lo son en cuanto *inconvenientes* con ciertas conductas moralmente buenas. En rigor, nos podemos *desacostumbrar* más fácilmente que *deshabituar*; una costumbre puede ser suplida por otra más pronto que un hábito por su contrario. Además, una costumbre remite siempre al pasado más que al futuro, y por

93. POLO, L., *Introducción a la filosofía*, 65.

eso no tiene en sí misma ningún sentido perfectivo para el sujeto; una costumbre permite prever una mejor actuación personal en el *hacer*, pero no así en el *obrar*: justo lo contrario del hábito. Por último, una costumbre dice relación siempre a alguna dimensión o aspecto corporal, mientras que un hábito, aun cuando se pueda vincular al cuerpo de alguna manera, es sustante en sí mismo.

Cuando se habla de "disposiciones", ciertamente se significa algo más estable que la costumbre; pero, sin negarla explícitamente, no se contempla la posibilidad actual del crecimiento. Cuando se habla de un hábito justamente se indica algo que, de suyo, puede ir a más, tanto en el caso de los hábitos moralmente buenos o *virtudes*, como en los hábitos moralmente malos o *vicios*. Por otra parte, una disposición tampoco refiere netamente a la libertad[94]; se tiene como algo dado por naturaleza o por influjo cultural, pero no por elección y decisión personales. Las disposiciones, en la concepción del pensamiento medieval, en algunos casos son llamadas también "hábitos", pero calificándolos de *naturales* o *entitativos*, y distinguiéndolos netamente de los *operativos*. Ésta es también la distinción principal entre *inclinaciones*, que son dadas para el sujeto, y hábitos, que son adquiridos por la persona. Tanto las inclinaciones como las disposiciones se presentan como incoaciones de hábitos en ciertos casos y respecto de ciertas acciones. Por ejemplo, en un sujeto saludable y con un temperamento extrovertido hay una *inclinación* tanto al bienestar como a la comunicabilidad con otros; de aquí surge la *disposición* a alegrarse y a compartir esas alegrías, y eso puede concluir en la *costumbre* de la sociabilidad simpática y expansiva. Pero este proceso no contradice la posibilidad de que un individuo con una enfermedad crónica y un carácter introvertido pueda desarrollar voluntariamente el hábito de la cordialidad en el trato y la virtud de la afabilidad en la relación interpersonal, aunque ni su inclinación temperamental ni su disposición natural lo favorezcan de suyo.

Con todo, hay una comunidad de sentido empírico que explica la confusión práctica: en la costumbre, como en la disposición, la inclinación, e incluso en el hábito, no hay una conciencia clara y actual en el sujeto de su posesión. También el hábito resulta *inconsciente* en cuanto tal, pues la persona sólo sabe que lo posee por conciencia refleja, y aun entonces con un amplio margen de incertidumbre. Esto se debe a que los hábitos no son propia y directamente de la persona, sino de sus potencias operativas, y

94. No obstante, en algunos usos recientes de psicología de la instrucción aparece este término denotando actividad incipiente y, por ello, se le atribuye implícitamente cierta libertad.

estrictamente, sólo de las potencias operativas superiores, que ciertamente son *de* la persona, pero *no son* la misma persona. Clásicamente se tematiza esta realidad con el término *el sujeto* de los hábitos, lo cual significa que los hábitos son cualidades de la potencias, en cuanto capacidades de operar.

Así debe empezar a entenderse la noción de hábito en su recto y pleno sentido. Ante todo, un hábito es el elemento perfectivo de una potencia en cuanto que, adquirido por el ejercicio, significa el crecimiento de la potencia y por eso, ante todo, remite a su capacidad de obrar más y mejor. Ambos aspectos son igualmente presentes e importantes: tener un hábito significa, tanto que *se puede más* como que *se puede mejorar*; y, una vez más, esta característica no está en el significado de costumbre, disposición o inclinación.

Se puede más y mejor porque la potencia ha crecido perfectivamente, según la índole del crecimiento personal; y esto sólo significa que la potencia tiene más y mejor su capacidad operativa; o dicho de otro modo, que el sujeto de la potencia la posee a ésta más y mejor. Análogamente a como las potencias son *el sujeto* de los hábitos, la persona es *el sujeto* de las potencias: o sea, la que tiene a éstas. Es lo que podría llamarse la *posesión perfectiva* del ser humano, en la cual radica su crecimiento.

La *posesión* es una dimensión esencial del ser humano, y en su grado más alto, se realiza en los hábitos. Se pueden tener cosas u objetos materiales; el ser humano dispone de ellas para su provecho, las modifica y las usa o desecha según su beneficio; las posee, pero débilmente, pues puede perderlas con facilidad y contra su deseo. Un grado de posesión mayor es el de las realidades inmateriales formadas en los actos humanos: así, se tienen ideas y afectos que no se cambian ni se pierden, y sólo se modifican desde la voluntad del sujeto en el cual permanecen. Su mayor firmeza posesiva radica en su índole inmanente al sujeto. Con todo, también una idea puede olvidarse y un afecto extinguirse. Lo que no se pierde nunca son precisamente los actos inmanentes, que es la posesión propia de los hábitos: las ideas pueden olvidarse, pero la virtud no se olvida nunca, decía Aristóteles[95]. Por ejemplo, al conocer algo se tiene un concepto o idea de lo conocido; pero en cuanto tal, en cuanto conocido, ya no es extrínseco al sujeto, sino que queda en él, que ya tiene esa idea en la memoria. Pero así no sólo ha crecido la memoria, sino también la inteli-

95. ARISTÓTELES, *Ética a Nicomáco*, I, 10, 1100 b 15.

gencia con el nuevo acto de conocer; la potencia se ha expandido y, aunque tal vez poco, algo más puede que antes de conocer. Este crecimiento no queda en la memoria, sino en la misma inteligencia, que ha sido así perfeccionada creciendo en su capacidad; esta perfección intrínseca de la potencia es precisamente *el hábito*. Cuando ha obrado la inteligencia se habla de hábitos teóricos, y si ha obrado la voluntad, de hábitos prácticos; en la tradición medieval se hablaba de hábitos intelectuales y morales, respectivamente, y en Aristóteles —que establece esta distinción por primera vez— de hábitos *dianoéticos* y *éticos*. A través de unos y otros, la persona posee sus potencias; sin ellos, éstas permanecen indeterminadas y la persona "no es dueña de sus actos".

El dominio o señorío de sí mismo es una de las dimensiones radicales de la libertad humana; y, a su vez, la libertad es una dimensión radical del ser personal[96]. En este sentido, se dice que los hábitos forman una segunda naturaleza, consecuencia de la segunda generación en que consiste la educación[97]. Éste no es ciertamente un modo riguroso de decir, pero expresa metafóricamente el devenir del ser humano en su formación, indicando que ésta le pertenece y que a él le corresponde realizarla, a diferencia de su generación. Tras ser engendrados —lo que no ha sido asunto nuestro—, crecemos y nos formamos con la ayuda de la enseñanza, lo cual sí que es obra nuestra, desde nuestra libertad, la cual se prefigura así como una progresiva posesión de nuestro ser que nos permite no estar inermes ante la vida, sino ir haciéndonos dueños de ella. Esto se realiza mediante la creciente posesión de nuestras capacidades o potencias a través de nuestros actos; tal es el despliegue y la autoposesión de nuestro ser personal en que consiste la libertad: "si una persona no adquiere hábitos o virtudes, la naturaleza suya actuará del modo según el que está hecha naturalmente, pero no podrá actuar según la persona que es"[98].

Lejos de ser una constricción para la libertad, los hábitos son por el contrario la imprescindible vía para su realización, "el encauzamiento de la libertad *personal* humana"[99]. Cuando esto no se entiende así es porque se ignora la verdad del crecimiento personal como actuación perfectiva y perdurable, quedándose en la fascinación del instante de la elección, que sólo es el primer brote o manifestación de la libertad personal. Es tal el

96. Ver antes, III[a] parte, 1.3.

97. MILLÁN-PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, 32.

98. SELLÉS, J.F., *Hábitos y virtudes (II)*, 58.

99. *Ibidem*, 57.

deslumbramiento de esta vivencia primeriza que se absolutiza el momento, perdiendo la referencia de la temporalidad humana y, con ella, el sentido de *asistencia* del hábito, tal como si en cada instante de la vida se "reiniciara" el propio ser. Pensando de esta manera, la educación llega a ser imposible, teórica y prácticamente: no cabe pensar en la formación humana si la persona no debe tener o poseer nada que no provenga de su propio acto libre; ni tiene tampoco sentido enseñar si, para la libertad, son un estorbo los condicionantes adquiridos —hábitos— en el ejercicio de lo aprendido.

Por contra, cuando se entiende la libertad como dimensión radical de la persona, y se ve a ésta como unidad sustancial —que vive desde su intimidad, entendida como radical apertura que funda la coexistencia que se realiza en la donación transcendente— sólo cabe la referencia a sus actos como único modo de su perfeccionamiento esencial. Estos actos, a su vez, sólo pueden entenderse desde las potencias operativas humanas, que van creciendo y conservando sus incrementos intrínsecamente, en sí mismas. El hábito y la virtud, no son otra cosa que "el incremento en el orden de la capacidad"[100], y no sólo permiten, sino que refuerzan el crecimiento de la libertad personal.

La diferencia entre hábito y virtud no es de contraposición, sino de complementación. "Hábito", como se ha dicho, viene de *habitus*, que significa lo habido o tenido; es la versión de la *héxis* griega que destaca y conforma Aristóteles. Por otra parte, la etimología de "virtud" es sugerentemente ambivalente. En la lengua latina *virtus* significa poder o potencialidad, y está emparentada con *vis*, que significa propiamente fuerza o energía; pero también dimana de *vir*, que se traduce por "varón", pero indicando integridad y plenitud, más próximo en su referencia al adjetivo *varonil*. Se desprende de esto que la diferencia significativa es de temporalidad; que si bien remiten a la misma realidad, al hablar de "hábito" se señala a la génesis y a la misma cualificación de la potencia —pasado y presente— mientras que el término "virtud" remite a su potencialidad, a la operatividad incrementada cara al futuro. Esto en lo que respecta a su origen histórico y lingüístico; desde la situación actual debe añadirse otra diferencia entre el significado de "hábito" y "virtud": ésta connota contenido ético más que aquél; en la noción "hábito" la referencia es primordialmente antropológica. En cuanto que la antropología culmina operativamente en la ética, y la ayuda a esta plenitud es la educación, parece

100. POLO, L., *Presente y futuro del hombre*, Rialp, Madrid, 1993, 200.

más apropiado pedagógicamente hablar de virtud; y así se hará a partir de ahora.

2.2. *La educación como formación de virtudes*

La educación es la integración de la actividad de enseñar con la acción de aprender cuando ésta tiene carácter formativo, esto es de crecimiento perfectivo para el que aprende. Cuando se habla de la educación como formación de hábitos o virtudes se atiende a su culminación —el aprendizaje formativo— sin por ello olvidar la razón de su génesis —la enseñanza instructiva—. A lo largo de la vida se reciben multitud de enseñanzas que son estrictamente tales; basta con nombrar solamente las que ofrecen los medios de comunicación social. Respecto de ellos se dice que sólo *informan*; pero la información no deja de ser una enseñanza con todo rigor, pues *muestra algo real mediante signos*. No obstante, y aun cuando enseñan, los medios de comunicación social no educan de suyo, porque *no forman*; y no forman porque no pretenden promover virtudes, aunque tengan sin duda una notable *influencia* en la conducta de las personas. Sin las virtudes, las potencias humanas se actualizan de modo indiferenciado por cualquier objeto, especialmente en la medida que éste tenga resonancias afectivas. Cuando sólo se quiere dirigir u orientar la actuación de una colectividad de individuos, basta con informar o dar noticia de algo, presentando la información con una tonalidad afectiva que incita los apetitos concuspible e irascible a una acción determinada en una situación y momento concreto. No se pretende entonces una estabilidad o permanencia en la conducta, sino una respuesta particular ante un objeto. Cuando se pretende promover la continuidad estable en el comportamiento, la referencia es la formación de virtudes en la persona. Ayudar a formar virtudes es la finalidad de la enseñanza en la medida que pretenda ser educativa, pues a través de ellas el ser humano crece en la posesión de sus actos, lo que constituye la médula de su perfeccionamiento personal.

La formación de hábitos operativos buenos o virtudes con la ayuda de la enseñanza es la esencia de la educación; y siendo las virtudes perfecciones intrínsecas de las potencias humanas, la educación se realizará según la capacidad de actualización de éstas. Así, en la primera infancia no cabe hablar plenamente de formación intelectual, pues la inteligencia

opera débilmente en cuanto tal potencia; aunque esto no impide que puedan desarrollarse ciertas habilidades concretas partiendo de algunas disposiciones particularmente activas en los sujetos. Hay niños que sorprenden por sus insólitas destrezas para la música, el cálculo mental o la pintura, por causa de una enseñanza y una práctica que ha incrementado unas disposiciones dadas; pero la inteligencia, como entera potencia cognoscitiva, sigue en un grado primerizo o infantil de crecimiento.

Esta consideración indica que la educación, como el mismo crecimiento personal, tiene una jerarquía y unos grados en su realización que se corresponden con la naturaleza ético-antropológica de la persona; pero no son un mero reflejo de ella. La segunda naturaleza desarrollada y adquirida desde la primera tiene un orden de constitución que no es ético ni antropológico, sino precisamente pedagógico. El desarrollo jerárquico de las potencias determina el sentido y la progresión de la acción educativa, haciendo que ésta atienda a lo primario antes que a lo superior, aunque sin negar su mayor excelencia. Así, las potencias superiores —inteligencia y voluntad— siendo el objeto supremo de la enseñanza y el núcleo decisivo de la formación humana, no son, pese a ello, el primer referente de la acción educativa; pues las potencias superiores requieren un desarrollo proporcionado de las inferiores para poder operar en plenitud. Dicho de otro modo: siendo los hábitos intelectuales, junto a la justicia y la prudencia, las virtudes superiores, la formación humana comienza atendiendo a las potencias sensitivas a través de las virtudes de la templanza y la fortaleza. Este orden es cronológico, pero también es constitutivo del dinamismo operativo humano y, por tanto, también de la acción educativa: no sólo hay que comenzar por lo sensitivo en los niños, pues también debe tenerse en cuenta en el aprendizaje de los adultos. Según esto, la acción educativa tiene las siguientes referencias, ordenadas según la progresión debida de la formación humana:

1º. *Las funciones (potencias) vegetativas y locomotrices.* La base elemental de la formación humana consiste en aprender a usar y regular la nutrición y los movimientos de los órganos externos e internos. Cada vez más, la atención a estas funciones primarias del organismo —casi ni cabe hablar rigurosamente de "potencias"— es creciente en el saber y la práctica pedagógicas. En cuanto tales, no son objeto propio y directo de la formación humana, pues su dinamismo no es principalmente adquirido, sino dado, esto es, constitutivo del ser humano y congénito en él. Sin embargo, en cuanto que la actuación de las potencias superiores revierte sobre estas funciones, la educación debe contar con su presencia. Así, en

los primeros años de vida, la educación consiste en modalizar las funciones vegetativas y locomotrices, determinando su actividad en tres campos sobre todo: la alimentación, la higiene y los movimientos corporales. Qué alimentos se acostumbren a comer, cómo se aseen y de qué manera se muevan y desplacen los niños en su primera infancia, son elementos decisivos para la primera fase de la formación humana propiamente tal, que versa sobre las potencias sensitivas.

2º *Las potencias sensitivas*. Respecto de las funciones vegetativas y locomotrices se trata de generar costumbres; en cambio, respecto de las potencias sensitivas[101] ya puede decirse con rigor que empiezan a *formarse* los hábitos o virtudes básicas. En la potencias sensitivas de carácter *cognoscitivo* se distinguen los sentidos externos —tacto, gusto, olfato, oído y vista— y los sentidos internos —sensorio o sentido común, imaginación, memoria sensible y cogitativa—. La acción educativa incide en ellas presentando objetos sensibles y promoviendo la ejercitación de estas potencias en orden a la actuación de las superiores potencias intelectivas; es el ámbito de actuación de la llamada *educación estética*[102].Por otra parte, en las potencias sensitivas de índole apetitivo o tendencial se distingue el apetito concupiscible y el apetito irascible, que siguen o se corresponden respectivamente con los sentidos externos e internos, y que pueden también conceptualizarse y distinguirse genéricamente como *deseos* e *impulsos*[103]; es el ámbito de actuación de la *educación afectiva*.

3º *Las potencias racionales*. Estas potencias, al ser enteramente espirituales, son las más susceptibles de formarse intrínsecamente. Además, en cuanto que rigen a las potencias sensitivas, son en éstas el principio operativo de orden; de modo que la formación de la sensibilidad y la afectividad encuentra su sentido en propiciar la formación de la inteligencia y la voluntad respectivamente. Hablando con rigor, sólo a ellas le corresponden enteramente los hábitos o virtudes, tomándolos en sentido completo y pleno. La *educación intelectual* versa sobre la formación de las virtudes intelectuales o teóricas de la inteligencia, y la *educación moral* es el campo de la formación de las virtudes éticas, morales o prácticas de la voluntad.

101. Para la exposición de las potencias en los diferentes niveles de la vida humana, una vez más, la referencia es YEPES STORK, R., *Fundamentos de Antropología*, pp. 27 y ss.; y SELLÉS, J. F., *La persona humana (II)*, pp. 43-67 (citados).

102. Ver antes, IIª parte, 1.1.

103. Cfr. YEPES STORK, R., *Fundamentos de Antropología*, 41.

Conviene recordar que la distinción intelectual no significa una separación real. La persona es una unidad en su ser; unidad que se manifiesta y opera mediante sus potencias que se articulan en su actuación; dicho de otro modo: actúan las potencias, pero sólo en cuanto que sustentadas en la unidad personal. Por ello, la actuación de una potencia afecta a la totalidad de la persona; y su formación, para que sea realmente humana, encuentra su sentido en la integración con las restantes potencias de modo que refuerce y consolide la unidad personal que, operativamente, se manifiesta en la razón. Según esto, son necesarias las siguientes matizaciones o añadidos complementarios a lo dicho:

a) *La formación humana es integral*. Al tener como referencia a la persona, no cabe pensar en una verdadera educación, llámesele a ésta estética, afectiva, moral o intelectual, si estas diversas dimensiones se encuentran desconectadas o desintegradas. Cabe la posibilidad de propiciar el desarrollo de una o de algunas potencias en sí mismas, abstraídas o separadas de las restantes; pero entonces no deberá hablarse de educación: un poderoso deportista, un fino artista o un brillante científico, aun cuando hayan crecido mucho sus potencias locomotrices, sensibles o intelectuales respectivamente, no serán personas formadas si sólo pueden, quieren y saben batir marcas, pintar cuadros o investigar en su ciencia.

b) *La formación integral es formación desde la razón*. Esto, respecto de la enseñanza como del aprendizaje. Es evidente que toda actividad de enseñar se realiza racionalmente, o sea, desde la razón del que educa. Pero también debe atenderse siempre a la razón de quien aprende; sobre todo, debe atenderse *solícitamente* la razón cuando está formándose y por eso no opera más que débilmente. El educador debe entonces suplir la deficiencia racional del educando respecto del sentido o finalidad del aprendizaje para que éste sea realmente formativo.

c) *Hay una jerarquía de orden en la formación humana*. Cabe hablar de educación estética, afectiva, moral e intelectual, pero sólo en cuanto que todas ellas —y en el orden citado— se refieren propositivamente a la razón, entendida como facultad superior de la naturaleza humana; o sea, como integración operativa de la inteligencia y la voluntad. Dicho de modo más simple, pero no menos verdadero, la ayuda educativa persigue que el aprendiz entienda y quiera a la vez lo que hace; tal es el sentido formativo del deber u obligación ética.

d) *No cabe pensar, por tanto, en la formación intrínseca —por y desde ellas mismas— de las potencias humanas*. Desde una perspectiva

pedagógica, no es *eficaz ni humana* la formación de unas ciertas virtudes —por eminentes que éstas puedan ser— si se postergan o relegan las otras. Según las diferentes etapas de maduración personal puede atenderse preferentemente a unas u otras en la acción educativa; y según el nivel o grado de formación puede insistirse más en unas determinadas virtudes; pero nunca puede dejar de contemplarse a éstas como sistema unitario o entramado jerárquico de potencialides operativas. Esto es una gran dificultad pedagógica, pero es el efecto insoslayable de la relación nuclear *unidad-diversidad* que constituye la esencia de la vida humana.

La formación humana tiene diferentes dimensiones y grados que pueden ser distinguidos mediante el análisis intelectual; pero la unidad personal reclama una actuación educativa que, afrontando prioritariamente algunos aspectos o manifestaciones operativas, no lo haga nunca en abstracto ni exclusivamente. El sentido perfectivo del crecimiento personal que determina a la formación humana consiste en la constante referencia *racional*, entendiendo por "razón" la facultad integradora de la inteligencia y la voluntad. Desde esta integración y plenitud de la razón pueden contemplarse los hábitos en plenitud, esto es, como virtudes.

2.3. *La formación estética*

Es posible hablar de educación o formación estética en el sentido anteriormente aludido, o sea, respecto de las potencias sensitivas. Al hablar de educación estética, la referencia común es el desarrollo de la capacidad para percibir y apreciar la belleza; de tal modo que una persona educada estéticamente es aquélla que puede gozar en la contemplación de la belleza de las obras de arte y de múltiples situaciones bellas de la vida. Así considerada, esta capacidad supone la integración de las potencias racionales y las potencias sensitivas, consideradas éstas como básicas o elementales, y aquéllas como terminativas o finales. No cabe una experiencia o delectación estética que no se realice en y desde los sentidos; pero éstos no operan como tales si no se ordenan a las potencias superiores. De ahí que en la tradición estética se consideren a la vista y al oído como los sentidos superiores, pues son los que más pronta y directamente se refieren a las potencias espirituales o, por decirlo de otra

manera, los menos materiales y los que conllevan menor afectación o cambio orgánico.

En consecuencia, se tiende a considerar las artes plásticas y la música como el ápice o culmen de la realización de la belleza, por cuanto se dirigen directamente a los sentidos de la vista y el oído. "Pero una cosa es la jerarquía de los sentidos en el orden de la prosecución cognoscitiva desde el conocimiento sensible hasta el intelectual, y otra la especificidad propia del conocimiento estético"[104]. Desde la consideración del mayor o menor rango jerárquico de las potencias sensibles, en el orden de su culminación formativa, aparecen siempre la vista y el oído en el lugar preeminente. No obstante, para llegar a la culminación de la sensibilidad, debe comenzarse por su iniciación, por su primera incoación; y así, incluso en la perspectiva meramente estética, también cuenta la actividad de los otros sentidos, es decir, del gusto, del olfato y del tacto, más materiales —más afectados o inmutados orgánicamente— que la vista y el oído. "Hay que tener en cuenta que también se dan experiencias estéticas en las percepciones sensoriales que reclaman una mayor inmutación orgánica, como son las gustativas, olfativas y táctiles"[105].

Pedagógicamente, esto es, en cuanto a la formación de la persona, la educación estética tiene como objeto o elemento primario y esencial la formación de las potencias sensitivas, a las que debe atender según su orden de iniciación o constitución: esto implica que el primer o prioritario sentido es el tacto, o sea, el más material de los sentidos. Así se revela en las disposiciones naturales y dadas del niño: ya desde la cuna, las primeras y más precisas sensaciones son las táctiles, y, por ello, las que deben ser atendidas prioritariamente. Siendo la ayuda educativa de carácter *dispositivo*, como se mencionó antes, es propio que la acción pedagógica se inicie con el cuidado en la higiene corporal y en la vestimenta. Además de la nutrición, tal es la primera solicitud de los padres con sus hijos, que subvienen ellos exclusivamente con el recién nacido y enseñan a que progresivamente atienda el niño. A medida que los restantes sentidos se activan, van disponiendo sus objetos propios adecuadamente, de modo principal a través del cuidado de la comida —atención al olfato y al gusto—, de las locuciones —el oído— y de la decoración del hogar —la vista—. Por otra parte, además de presentar u ofrecer objetos a los sentidos, también debe atenderse a las manifestaciones sensibles y orgá-

104. LABRADA, M. A., *Estética*, Eunsa, Pamplona, 1998, 29.

105. *Ibidem.*

nicas que son los gestos y movimientos locales, corrigiéndolos debidamente respecto del orden de la formación.

Este orden se especifica ante todo por la integración de la sensibilidad externa, que constituye el sensorio común, o sentido elemental de la sensibilidad interna, por el cual, además de ver, oír, gustar, oler y palpar, sentimos que vemos, oímos, gustamos, etc. Por la imaginación —que es el subsecuente sentido interno— representamos los objetos sensibles cuando éstos no están presentes, y por la memoria los rememoramos y, a la vez, los conservamos. Por último, mediante la cogitativa los proyectamos en el futuro particular, incoando a nivel apetitivo las acciones humanas.

Hay diversas posibilidades para la formación de la sensibilidad externa, según la índole de sus componentes o elementos. Así, respecto del sensorio común, como integración de los sentidos externos[106], se requiere que los objetos que se presentan a éstos no sean tales y de tal fuerza pregnante que alienen o embarguen cada sentido en particular; por ejemplo, excitándolo en un grado tal que predomine la pura sensación —visual, auditiva, gustativa, etc.— sobre el *sentir que se siente*. Este hacerse cargo de lo sentido es el primer y elemental movimiento de las potencias inferiores en orden a la posesión de lo conocido, y que culminará en la conciencia moral e intelectual, que acoge y hace suyo tanto la acción personal como el objeto conocido. (Nótese cómo en ciertas formas actuales de la música y también en algunos productos audiovisuales la intención es la opuesta: que el impacto del sonido o de la imagen sea tal que se imponga por sí mismo a cualquier otro sentir.)

Respecto de la imaginación, debe tenerse en cuenta que no es sólo una potencia que reproduce los objetos percibidos mediante imágenes, sino que también crea o elabora síntesis de las imágenes reproducidas. Estas síntesis son los elementos primarios de otras potencias humanas, principalmente de las potencias afectivas, así como también son la base de las concepciones abstractas de la inteligencia; de ahí la importancia de su formación. Si se propicia una imaginación meramente sensible, muy apegada a las sensaciones externas, se entorpece la segunda función de elaboración de síntesis; igualmente nociva es la imaginación hipernutrida con abundancia de imágenes dispares. Aquí, la tarea educativa consiste en disponer los objetos e imágenes que favorezcan mejor esa función de integración y elaboración de síntesis representativas. Un elemento

106. Esta función integradora se contempla en la psicología actual como la dimensión propia y distintiva de *la percepción* frente a la sensación.

especialmente valioso en este orden es la enseñanza del dibujo artístico o técnico, con las nociones básicas de geometría que conlleva. Cuidando la educación de la imaginación no se deja desguarnecida a la inteligencia, y ésta podrá operar fluidamente; pues "todo nuestro discurso racional va acompañado por representaciones imaginativas. En realidad, la creatividad humana es un uso inteligente de la imaginación"[107].

La memoria sensible tiene como objeto propio los recuerdos sensibles, o sea, particulares y concretos, y no los universales y abstractos. Frente a la memoria intelectual, la memoria sensible se localiza cerebralmente; su acto propio es recordar y su referente es el pasado. Es una potencia resultante de las restantes potencias sensibles, y depende principalmente de la formación de éstas para su propio desarrollo. No obstante, puede ser promovida directamente mediante ejercicios nemotécnicos o recitaciones de poemas. La influencia del racionalismo ha hecho desechar estas eficaces prácticas pedagógicas, consideradas primordiales durante siglos. El aprendizaje y recitado de poemas, aunque su contenido no se comprenda suficientemente, ejercita la memoria sensible mediante la musicalidad propia de la poesía.

Así como la memoria se refiere al pasado, la cogitativa se proyecta al futuro mediante *la estimación*, que es su acto propio. Estimar es relacionar la realidad exterior con la propia realidad; sobre todo con la propia realidad orgánica[108], a este nivel de sensibilidad interna; se permiten así las preferencias y las anticipaciones de futuro respecto de los objetos y de las propias acciones que constituyen los contenidos de *la experiencia de la vida*. Es por tanto la facultad eminente entre las de la sensibilidad interna, pues reclama intrínsecamente la actuación de las potencias superiores y, sobre todo, posibilita la donación o aportación radical de la persona[109]. La cogitativa realiza la integración de los actos de las restantes potencias sensibles y por ello, su modo propio de ejercitación y formación es al tiempo el más válido para el conjunto de la sensibilidad interna: las narraciones. Es otra práctica pedagógica tradicional, sobradamente justificada en su valor, y hoy lamentablemente preterida. En las narraciones pueden contemplarse personajes que, mediante su acción nos relacionan con el mundo desde otros modelos, visiones y experiencias, incitando así la dimensión radical humana de la apertura personal; también inciden en la

107. YEPES STORK, R., *Fundamentos de Antropología*, 39.

108. Cfr. VICENTE, J.- CHOZA, J., *Filosofía del hombre*, ICF-Rialp, Madrid, 190 y ss.

109. Ver antes, III[a] parte, 1.3.

intimidad propiciando la *mímesis* o reproducción de acciones, es decir, *la imitación* en su más fecundo y noble sentido[110]. El más temprano aprendizaje de la acción se realiza por imitación, y "puesto que los que imitan, imitan a hombres que actúan"[111], la representación de éstos en las narraciones incita la sensibilidad interna a operar en todas sus dimensiones y potencias, no sólo las cognoscitivas, sino también, y muy directamente, las afectivas. Tal es el inestimable valor pedagógico de las narraciones, que comienza a actualizarse ya en los cuentos infantiles: "en ellos se expone la dialéctica entre la ingenuidad y la astucia, entre la belleza y la envidia, la desesperanza ante la tarea desproporcionada e imposible, la ayuda misteriosa y gratuita que permite conquistar lo inaccesible, el desciframiento del acertijo que abre el mejor camino hacia lo maravilloso, el cual se esconde bajo la hermosura... Es decir, se expone la verdad del hombre, ésa que es su verdad siempre y en todo lugar"[112].

De esta manera, la formación de las potencias sensibles cognoscitivas se abre a la formación de las potencias sensibles apetitivas o tendenciales. No hay una frontera o demarcación, sino una continuidad en su desarrollo temporal; no cabe hablar de momentos o etapas de atención a los sentidos, desligadas del cuidado de las emociones. La formación estética marcha parejamente con la formación de la afectividad.

2.4. *La formación afectiva*

Al conocimiento sensible le acompañan los apetitos sensibles. El término "apetito" pertenece a la tradición clásica; hoy puede hablarse de *inclinaciones* o de *tendencias* en el mismo sentido, pudiendo definirse el apetito como "la tendencia o inclinación a la propia plenitud"[113]. Cabe hablar de dos grandes tendencias que se especifican de diverso modo según los objetos, las circunstancias y el mismo temperamento y carácter del sujeto: el apetito concupiscible concurrente con la sensibilidad externa, que se manifiesta en los *deseos*, y el apetito irascible que acompaña a la

110. Cfr. NAVAL, C., *Educación, Retórica y Poética*, Eunsa, Pamplona, 1992, 401 y ss.
111. ARISTÓTELES, *Poética*, 1448 a.
112. NAVAL, C., *Educación, Retórica y Poética*, 410.
113. VICENTE, J. - CHOZA, J., *Filosofía del hombre*, 205.

sensibilidad interna y genera los *impulsos*[114]; el primero se refiere al presente, al depender de los sentidos externos, y el segundo, al pasado —por la memoria— y al futuro —por la imaginación y la cogitativa—.

Los sentimientos son los actos en que se manifiestan primariamente las tendencias sensibles, aunque también pueden expresar las tendencias racionales por resonancia en la sensibilidad. En ambos casos son manifestaciones sensitivas, pues siempre conllevan una inmutación corporal; por ello también pueden definirse como "el modo de sentir las tendencias"[115]. El término "sentimiento" se toma aquí en un sentido genérico, acogiendo todos los restantes nombres afines a él, como emoción, afecto o pasión; conviene distinguirlos para el análisis antropológico o psicológico, pero desde la presente perspectiva no es necesario.

La sensibilidad y la afectividad son dos instancias inseparables en la actuación humana, pero debe discernirse entre ellas en orden a la formación humana, pues la afectividad no es un mero subproducto o derivado automático de la sensibilidad, como lo muestra la experiencia común. Un sentimiento no sigue unívocamente a una sensación, ni en intensidad, ni en clase o categoría, pues ante determinados objetos sentidos, los sentimientos varían mucho de un sujeto a otro; así por ejemplo, la percepción de una persona herida puede provocar rabia, miedo, compasión, etc. Esto es la prueba de que la afectividad humana puede ser formada.

En la formación de la afectividad aparece claramente el sentido perfectivo del crecimiento humano, pues sólo cabe concebirla desde la referencia a la razón. No obstante, ésta es una afirmación que debe ser cuidadosamente matizada, pues en la situación actual, tras diversos avatares históricos y culturales, se ha generado una considerable confusión.

Desde el racionalismo kantiano, que desemboca en la ética formal del deber, se extendió la mentalidad de que la actuación humana verdaderamente digna y moral es aquélla en que se "obra puramente por deber"[116]. Para Kant, si el cumplimiento del deber reporta una satisfacción sensible, la conducta humana pierde su rango y valor ético; no es que sea inmoral de suyo, pero sí es amoral. Desde esta errónea concepción, el papel de la razón respecto de los sentimientos es expurgarlos, casi sofocarlos para que no perturben la pureza de la acción moral; análogamente a la criba que

114. Cfr. YEPES STORK, R., *Fundamentos de Antropología*, 41.

115. VICENTE, J. - CHOZA, J., *Filosofía del hombre*, 232.

116. Cfr. MILLÁN-PUELLES, A., *La libre afirmación de nuestro ser*, Rialp, Madrid, 230 y ss.

debe hacerse en las percepciones sensibles para lograr la plenitud del conocimiento, que es el propio de *la razón pura*. Actualmente, tal rigorismo moral carece de vigencia, pero ha persistido la índole del papel asignado a la razón en la vida afectiva: no es eliminar o congelar los sentimientos, pero sí controlarlos y refrenarlos inteligentemente[117] para conseguir mantener un equilibrio de carácter homeostático. Esta posición responde a una reacción comprensible ante el racionalismo que quiere aniquilar moralmente los afectos; y quiere ser un término medio entre aquél y su negación plena: *el sentimentalismo*, que ve a las emociones como único motor legítimo y realmente humano de la actuación, rechazando toda racionalidad en muchos campos de la conducta.

La consideración del ser humano como persona, y la noción de ésta como unidad sustancial, lleva a afirmar la integración entre sensibilidad, afectividad y racionalidad, como orden de aquéllas a ésta. Dicha integración, realizada en y desde el crecimiento perfectivo de la vida personal, supone que razón y afectos no se oponen de suyo, aunque en ocasiones puedan separarse operativamente. En efecto, es un hecho de experiencia común que los sentimientos divergen de las razones al obrar; pero sólo en ciertos casos particulares, pues también es de experiencia que determinadas voliciones suscitan sentimientos propios y plenos. Una antropología de la persona concluye afirmando la integración de razón y afectos, ordenados éstos por aquélla. Y, por el sentido perfectivo de la vida humana, se implica además que la guía de la razón reporta crecimiento perfectivo de las tendencias sensibles y, por ello, intensifica la vida afectiva; la dirección de la razón no consiste sólo en sujetar los sentimientos, sino sobre todo en plenificarlos.

El gobierno de la razón sobre los afectos es, en términos de Aristóteles, de carácter *político*, y no *despótico*[118]; no considera a los sentimientos como instrumentos plásticos de los discursos racionales —en el mejor de los casos—, ni como enemigos o impedimentos disgregadores de sus juicios, sino como elementos necesarios e insustituibles en la actuación verdaderamente humana; esto es, en la vida personal. Este gobierno o dirección de la razón cristaliza en dos virtudes, según se refiera específicamente a cada uno de los apetitos o tendencias sensibles: a) la virtud de la

117. Es el sentido de la propuesta final en muchas doctrinas actuales sobre la educación de la afectividad; entre ellas destaca: GOLEMAN, D., *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1996.

118. Cfr. ARISTÓTELES, *Política*, III, 2, 1277 a 35 - 1277 b 7.

templanza respecto del apetito concupiscible, y b) la virtud de la fortaleza respecto del apetito irascible.

Con los términos de moderación, autodominio, mesura y sosiego se significan hoy las conductas propias de la virtud clásicamente llamada *templanza*. El apetito concupiscible acompaña a los sentidos externos y se refiere al presente; su objeto es el placer sensible. Si esta tendencia se *desordena* habitualmente, la persona no puede gobernarse desde la razón: su conocimiento intelectual se enturbia por la desmesura del goce sensorial y su querer se esparce y desconcentra por el apremio del placer sensible. La intemperancia es el desorden del apetito concupiscible, que se constituye en el motor dominante de la actuación humana, lo que redunda en una vida personal dispersa y discontinua, dada la diversa naturaleza de los sentidos externos. Es precisa pues una armonización de lo sensible que favorezca la integración en instancias superiores. Éste es el sentido originario de la virtud de la templanza, patente en el término griego *sofrosyne*: "hacer un todo armónico de una serie de componentes dispares"[119]; lo cual, respecto de la persona significa "hacer orden en el interior el hombre"[120]. Esta armonía fue destacada ya por Platón, principalmente en *La República* y en *Las Leyes*, obras donde pesa tanto el interés político como el pedagógico, y donde se insiste en que la parte principal de la educación consiste en conseguir que los sentimientos cooperen con la voluntad; que ésta aprenda a encauzar a aquéllos[121].

El sentido propio de la templanza en cualquiera de sus formas o especificaciones —abstinencia, continencia, sobriedad, paciencia, etc.— es el de *moderación*, lo que antropológicamente supone, como se ha dicho, potenciar los sentidos externos y el apetito concupiscible, impidiendo que el placer de un sentido, sea el tacto, el gusto o la vista, polarice la sensibilidad, trastocándola en *sensualidad*. Moderando el placer se consigue que un determinado sentido no se imponga a los restantes ni embargue el apetito concupiscible. Tomás de Aquino, desde esta consideración nuclear de la templanza como moderación, hace sugerentes indicaciones sobre su concreción en los placeres de la comida[122], en los movimientos corporales,

119. PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid, 1980, 223.
120. *Ibidem*, 225.
121. Cfr. PLATÓN, *República*, 587 a.
122. Cfr. *S. Th.*, 2-2, q. 141.

en la relación con los demás y en el uso de las cosas exteriores[123], mostrándolo con diversos ejemplos referidos a los niños.

La templanza es la virtud propia de la formación de la afectividad en la 1ª infancia —1 a 5 años—, etapa donde naturalmente las potencias sensitivas están más activas que las potencias racionales. Aprender a templar movimientos, gustos, deseos, temores y placeres es el mayor beneficio educativo que pueden recibir los niños. Por la ausencia de una razón activa, en la infancia no cabe hablar enteramente y con pleno rigor de *virtud*; pero sí de *costumbres* moderadas, a cuya adquisición ayudan los educadores, principalmente los padres. Una vez más, se trata de disponer los objetos convenientes —por ejemplo, la cantidad y calidad de la comida— y de corregir las acciones desmesuradas —por ejemplo, sosegando los movimientos y gestos compulsivos o exagerados—. Con estas acciones y otras similares los educadores ayudan a generar costumbres operativas que *pre-disponen* las potencias sensibles a un obrar ordenado; es decir, a un obrar intenso de cada potencia, obrar que no encuentra su plenitud en la máxima fuerza sensorial, sino en la energía dispositiva de cada sentido dentro de la sensibilidad como un todo. Este *acostumbramiento* propicia la consolidación y estabilidad de las acciones moderadas que posteriormente pueden ser regidas por la razón que les da sentido y las configura como virtud; esto es, como conducta habitual y perfectiva ordenada a la razón. Para que se cumpla esta posibilidad se hace preciso que la razón pueda verterse en unas costumbres mesuradas; si éstas no existen, sencillamente, la razón no puede regular ni ordenar. Por eso, la primera infancia es el momento inicial y decisivo en la formación humana; y conviene recordar que en la cultura actual, por efecto del hedonismo, se contradice *de facto* este esencial requerimiento pedagógico, dejando desguarnecidas a la personas ante su crecimiento enterizo e integrador gobernado por la razón.

La 2ª infancia —6 a 11 años— y la adolescencia son las etapas donde el apetito irascible se va consolidando, y con él se desarrolla la fortaleza, ya como virtud propiamente hablando. El objeto del apetito irascible es el bien futuro de carácter sensible y difícil de conseguir. De modo contrario al peligro de dispersión en el apetito concupiscible, en el irascible el riesgo es el retraimiento del impulso, la parálisis de la tendencia por temor al daño sensible o anímico. La afirmación de la tendencia frente a la adversidad de modo continuo genera una conducta que, en este aspecto, se

123. Cfr. *Ibidem*, q. 168-169.

caracteriza por la *resistencia*, fondo esencial de la virtud de la fortaleza. "La mejor defensa es buen ataque", se dice comúnmente; lo cual es verdadero, pero sólo en la apariencia o manifestación inmediata. De ahí que pueda identificarse la fortaleza con la agresividad, la bravura o la osadía en ciertas ocasiones; precisamente en aquéllas donde la fuerza del objeto o la debilidad del sujeto constriñen fuertemente al apetito. Sin embargo, aun en estos momentos, la apariencia de intrepidez es sólo el efecto subsiguiente a *la resistencia en el bien*, tomando aquí "bien" en su primario sentido antropológico —lo que conviene naturalmente al sujeto—, más que en su sentido moral —lo que se debe éticamente el sujeto—. El acto principal de la fortaleza no es atacar, sino resistir[124]; lo cual no significa pasividad en este caso, sino una intensa actuación anímica consistente en la firme y perseverante adhesión al bien[125].

Pedagógicamente, la fortaleza se forma ayudando a sostener el esfuerzo que conlleva la actuación humana, mayor en cuanto más noble y meritorio sea el bien que se representa y persigue. La templanza se refiere a la autoposesión de la persona mediante el orden interior que establece; "lo que distingue a la templanza de toda las demás virtudes cardinales es que tiene su verificación y opera exclusivamente sobre el sujeto actuante"[126]. La fortaleza, en este sentido, complementa a la dinámica tendencial de la persona, pues lo suyo es la apertura y la donación; quien no se forme en la fortaleza concluye siendo un apocado egocéntrico, esto es, un cobarde. Por eso, hay dos especificaciones de la virtud de la fortaleza que convienen particularmente y caracterizan a la adolescencia y a la juventud: la magnanimidad y la magnificencia; por la primera el apetito irascible mueve a realizar grandes y nobles obras; por la segunda, la tendencia se refuerza para hacerlas bien y esforzadamente. Desde esta consideración se descubre el fecundo valor formativo del deporte, muchas veces apreciado por sus efectos secundarios, como la salud corporal, la iniciación a la competencia social o el aprendizaje de un cierto estoicismo conveniente para afrontar las fatigas y dificultades de la vida adulta. Sin embargo, el valor formativo intrínseco del deporte se cifra en la habituación al esfuerzo, base de la virtud que lleva a afirmar el bien en medio y por encima del sufrimiento que conlleva realizarlo; o sea, en cimentar la conducta propia de la virtud de la fortaleza.

124. *S. Th.*, 2-2, q. 6.
125. *Ibidem*, ad 2.
126. PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, 225.

Templanza y fortaleza se aplican especialmente a la infancia, la adolescencia y la juventud en cuanto al proceso natural de su formación, lo cual no significa que sean las únicas etapas en que la educación las procura. Precisamente por ser sus etapas naturales de desarrollo, su ausencia en la madurez conlleva un déficit permanente en el potencial formativo; de tal manera que muchas e importantes dificultades formativas y de aprendizaje en la edad adulta son debidas al vacío educativo de las tendencias sensibles. Por ello deben ser atendidas prioritariamente en todo momento, incluso cuando, pasada ya la juventud, la persona se decide y se mueve a mejorar su ser; todo crecimiento perfectivo de la personalidad humana se funda y parte siempre del desarrollo de las virtudes de la templanza y la fortaleza.

El orden que estas virtudes establecen y consolidan en la afectividad acompaña y redunda en la sensibilidad; las potencias sensitivas cognoscitivas refuerzan su integración en la armonía de los deseos e impulsos de las potencias apetitivas. Aquí se han distinguido ambas dimensiones en pro del análisis conceptual; no obstante, de hecho es imposible que la formación estética y la formación afectiva se den separadamente y en plenitud; y las dos conjuntamente son la incoación de la formación moral: preferente e inmediatamente lo es la formación de la afectividad; pero no lo es exclusivamente, porque, en educación al menos, puede afirmarse rotundamente que no hay ética sin estética.

2.5. La formación moral

La educación moral es un foco de preferente atención tanto en la teoría como en la práctica pedagógicas, aunque en las últimas décadas ha sufrido altibajos en su preeminencia. Hay una recurrente oscilación pendular entre el intelectualismo o racionalismo pedagógico, que se polariza hacia la formación intelectual, y su contrapeso, que viene a ser la educación moral. Esta disyuntiva parece estar incoada ya en Aristóteles, pues junto con el incremento del conocimiento en el hombre señala la realización del ideal de vida en el orden práctico; y en ciertos textos parece inclinarse de modo prioritario por esto último, pues afirma la virtud como lo que debe buscarse esencialmente en la vida[127]. En el siglo XX, la edu-

127. Cfr. ARISTÓTELES, *Política*, IV, 3, 1335 a 16.

cación moral ha sido afirmada como núcleo esencial de la pedagogía desde diferentes posiciones, como el sociologismo de E. Durkheim[128], el formalismo psicológico de J. Piaget[129], el pragmatismo intrumentalista de J. Dewey[130] y, más reciente, el formalismo crítico ó dialógico de L. Kohlberg[131]. Esta separación entre educación moral y educación intelectual posiblemente es propiciada por una dominante consideración ética que no se articula con la perspectiva antropológica.

Desde el punto de vista antropológico, educación moral e intelectual son indisociables; si pueden distinguirse conceptualmente no pueden separarse operativamente en la formación humana, pues ambas no son sino dimensiones o especificaciones de la ayuda al crecimiento perfectivo de la razón. Cuando la enseñanza se dirige a la inteligencia o potencia cognoscitiva, se habla de formación intelectual; cuando la referencia es la potencia apetitiva o voluntad, se habla de formación moral. La actuación plena de la voluntad supone la recta conformación de las tendencias sensibles mediante las virtudes de la templanza y la fortaleza, según se ha indicado; a su vez, para que éstas se formen es preciso que se refieran a la voluntad, que las configura como virtudes. De ahí que en la reflexión y el estudio más común sobre la formación moral englobe también a las virtudes afectivas. No obstante, y si puede mantenerse esta consideración desde una perspectiva predominantemente ética, la perspectiva antropológica invita a que, desde el punto de vista educativo, la formación moral se centre en las virtudes propias del apetito racional o voluntad. Aparecen entonces la justicia y la prudencia, en correspondencia con los dos momentos de la acción voluntaria: el deseo racional y la elección[132]. En primer lugar, la voluntad se manifiesta como tendencia a un bien conocido como fin; es la intención que se dirige a un fin o a otro y quiere esto o aquello; en segundo lugar, y supuesto el querer, viene la elección de los medios para alcanzar o realizar el fin, por lo que la dependencia de la inteligencia es más estrecha

128. DURKHEIM, E., *L'éducation morale*, Alcan, Paris, 1925 (reedición, PUF, Paris, 1963).

129. PIAGET, J., *Le judgement morale chez l'enfant*, PUF, Paris, 1932.

130. DEWEY, J., *Moral Principles in Education*, Southern Illinois Press, Carbondale, 1975 (reedición); GOUINLOCK, J. (ed.), *The Moral Writings of John Dewey*, Hafner Press, New York, 1971.

131. KOHLBERG, L., *The psychology of moral development*, Harper & Row, San Francisco, 1984; *The philosophy of moral development*, Harper & Row, San Francisco, 1981.

132. Cfr. YEPES STORK, R., *Fundamentos de Antropología*, 66. Esta distinción es análoga a la establecida por Tomás de Aquino entre *voluntas ut natura* y *voluntas ut ratio*; cfr. ALVIRA, T., *Naturaleza y libertad. Estudio de los conceptos tomistas de "voluntas ut natura" y "voluntas ut ratio"*, Eunsa, Pamplona, 1985.

que en el primer momento: en el querer, la inteligencia sólo presenta el objeto ante la voluntad, mientras que en la elección la inteligencia coopera con la voluntad en el proceso de la decisión mediante la deliberación práctica.

La virtud de la justicia conforma rectamente el deseo racional en relación al fin. En cuanto a la dimensión puramente apetitiva de la actuación humana, puede considerarse como el ápice de las virtudes, pues consolida el apetito racional y acoge los apetitos sensibles. Hay una clara gradación de plenitud desde la templanza a la justicia, según la dimensión radical de la donación personal: si la templanza se refiere al sujeto que actúa y a su orden y armonía interiores, como ya se dijo, la justicia mira directa e inmediatamente a los otros, tendiendo a realizar el bien en la apertura de la intimidad personal, en mí y hacia los demás. Por eso es la virtud idónea de la adolescencia —12 a 16 años— y especialmente de la juventud —a partir de los 17 años—, etapa donde la potencia racional está lo suficientemente activa y la apertura personal se realiza espontáneamente.

En la medida en que va corriendo la adolescencia, va madurando el sentido de la justicia. Al principio sigue prevaleciendo la referencia subjetiva, de modo que los otros son un mero reflejo o contraste respecto del yo, y la justicia se entiende y se vive como reclamación de derechos que se perciben en los demás. Progresivamente, según se asienta y consolida la dimensión de apertura, "el otro" se convierte en punto de referencia de lo justo[133], y se configura el querer de la voluntad según la simplicidad del principio esencial de la justicia: *dar a cada uno lo suyo*. Es entonces cuando se percibe prácticamente la necesaria ordenación de los apetitos sensibles al apetito racional superior, pues quien no es moderado ni capaz de resistir las fatigas y el esfuerzo que comporta dar a cada cual lo que le es debido, no puede llegar a obrar justamente.

En este sentido puede decirse que la templanza y la fortaleza son dispositivas e imprescindibles para el desarrollo de la justicia; pero no por ello son suficientes. La plena formación moral se realiza obrando justamente; la enseñanza expone la doctrina acompañada de su realización, que es el *ejemplo*, y además pueden emplearse otros medios indirectos como las sanciones —premios y castigos—[134]; pero el desarrollo de la justicia no es posible sin la realización de acciones justas en el ámbito de la convivencia. Pueden explicarse muy bien los principios y las normas que

133. Cfr. PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, 99 y ss.

134. Cfr. MILLÁN-PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, 185-214.

regulan los derechos y deberes sin por ello conseguir formar personas justas. En este caso, a lo sumo, se podrá reforzar la intención, pero no por ello se obrará con justicia; el intelectualismo ético y pedagógico puede llevar a olvidar que una cosa es *hacer justicia* y otra *ser justo*. "Dondequiera que se dé la justicia en su pleno sentido, la acción externa será expresión de una interna afirmación por la que el otro es reconocido y confirmado en lo que se le debe. Lo cual tampoco se dejaría determinar tan sólo por la mera actitud interna y subjetiva del individuo obligado, ni aun suponiendo que fuese su actitud sumamente respetuosa del mandato justo. Para la realización de la justicia no basta la intención; lo que se debe y corresponde al otro es algo que puede y tiene que ser comprobado *objetivamente*"[135].

La justicia, como virtud de la voluntad en cuanto deseo racional, reclama que se quiera el bien habitualmente y que la intención se resuelva en la acción; lo cual desemboca en la convivencia humana como ámbito propio de su formación: no se puede ser justo sino en la continua y benevolente relación con los otros. De esta manera, la normativa que regula la convivencia en una comunidad educativa —sea la familia o la escuela—, por ejemplo, resulta ser un valioso instrumento para la formación moral si se usa debidamente; es decir, no estableciéndola sólo como mera expresión objetiva del poder coercitivo, sino mostrándola como vía elemental para respetar y afirmar los derechos ajenos y para poder esperar ser retribuidos en paridad: en suma, para realizar mutuamente el principio esencial de dar a cada uno lo suyo.

Al obrar justamente, además de realizar el bien debido a otro, se va progresando también en su conocimiento, pues se descubre que el bien general e indiferenciado no le corresponde como lo más suyo, sino sólo como lo común con los demás. Es el reconocimiento del otro como persona; o sea, la aceptación de que *el otro* no es propiamente tal, sino *un alguien*: que el genérico "otro" no le conviene radicalmente a nadie, pues nadie es un *qué*, sino un *quién*. El crecimiento perfectivo de la persona lleva a realizar la justicia en su forma suprema, que es *la equidad*, "la cual conserva la intención de la ley donde la ley no alcanza"[136]; pues "toda ley es universal y hay cosas que no pueden tratarse rectamente de un modo universal"[137]. Quien es equitativo no busca el cumplimiento riguroso de la

135. Cfr. PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, 111.

136. TOMÁS DE AQUINO, *S. Th.*, 2-2, q. 120, a. 1.

137. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, V, 10, 1137 b 13.

ley por encima de cualquier otra consideración y, sobre todo, por encima de la condición personal de los sujetos. Por el contrario, "aquél que elige y practica esta clase de justicia y no exige una justicia minuciosa en el mal sentido, sino que sabe ceder, aun cuando tiene la ley de su parte, es equitativo"[138]. La equidad es *desiderata* o aspiración ideal y sublime del juez justo; en el educador es sencillamente la intencionalidad concreta en la formación moral.

La consideración de la justicia en su perfección ética de la equidad supone una elección entre el cumplimiento de la ley universal y la plenificación de la justicia, y por eso introduce y reclama a la prudencia que es la virtud propia del segundo momento de la voluntad o elección. La prudencia consiste estrictamente en el hábito de elegir adecuada y rectamente los medios proporcionados para el fin querido. Su adquisición y ejercicio supone una madurez generalmente impropia de la juventud pues, entre otras cosas requiere la suficiente autonomía personal para que pueda elegirse verdaderamente, y esto implica poder disponer de los medios fehacientemente. En este aspecto, la prudencia es la corroboración ético-antropológica de que la formación dura toda la vida porque el crecimiento humano es irrestricto.

Respecto de la prudencia, la ayuda educativa es difícil, pues prácticamente se reduce al consejo y al ejemplo; no le sirve a la prudencia la instrucción, pues la elección siempre es particular en cuanto al objeto y singular respecto al sujeto. Tampoco valen las órdenes o mandatos, pues la elección es enteramente libre y toda coacción exterior la perturba. Sólo cabe, pues, asistir en la elección con una opinión o consejo, siempre bajo su forma propia, esto es, como sugerencia o indicación, y no como prescripción imperativa; todo lo cual supone una capacidad real de elegir o decidir en quien se forma.

No obstante, si no cabe en rigor afrontar la formación de la prudencia en la adolescencia, y a veces incluso en la juventud, sí que es posible propiciar ciertas actitudes psicológicas que favorecen determinadas especificaciones de la prudencia. Por ejemplo, y según lo dicho, se puede ayudar a habituarse a pedir consejo ante una elección comprometida y compleja, salvaguardando siempre la libertad y la responsabilidad en la elección personal. Tal es la docilidad, que no es la obediencia ciega al mandato, sino "el saber-dejarse-decir-algo, aptitud nacida no de una vaga *discreción*,

138. *Ibidem*, 1138 a.

sino de la voluntad de conocimiento real"[139]. Igualmente provechosa y asequible para los jóvenes es la actitud que lleva a considerar cuidadosamente las circunstancias que rodean a la elección y los medios realmente disponibles, para no lanzarse a desmesuradas y alocadas empresas. Tal es la parte de la virtud de la prudencia que Tomás de Aquino llama *circunspección*[140]. De este modo, promoviendo determinadas costumbres se suscitan actitudes que prefiguran formas concretas de la prudencia.

La prudencia es "facultad perfectiva (*completiva*) de toda virtud moral"[141], y por ello es también virtud intelectual. En sentido amplio, puede decirse que "el imperio de la prudencia no hace más que imprimir cuño operativo al conocimiento previo de la verdad"[142]. Tradicionalmente se la califica de moral por su materia —la elección de medios— e intelectual por su forma —conocimiento del fin—. Se vincula *formalmente* con la inteligencia práctica y es, pues, el puente o conexión entre formación moral y formación intelectual.

2.6. *La formación intelectual*

Debido a la errónea separación entre educación moral y educación intelectual, mencionada antes, el planteamiento frecuente de ésta se refiere al desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas. A su vez estas *competencias* intelectuales se determinan por su eficacia en el conocimiento científico; de tal manera que mejor es una habilidad o competencia, en cuanto más sirve y más útil es para el conocimiento en la ciencia. Esta visión es otro efecto del racionalismo o intelectualismo pedagógico que se estanca en la inmediatez de la experiencia educativa, olvidando el alcance y sentido pleno de la educación en su referencia a la persona. Sin duda que, como afirma A. Millán-Puelles, "el sujeto inmediato de la formación intelectual es el entendimiento, de la misma manera que la voluntad es la potencia a la que se dirige la formación moral en su más específico sentido"; pero él mismo recuerda "que es el hombre entero quien se

139. PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, 49.
140. Cfr. *S. Th.*, 2-2, q. 48.
141. *S. Th.*, 2-2, q. 166, a. 2, ad 1.
142. PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, 42.

forma"[143]. El sentido de la formación intelectual remite a la persona en última instancia, aunque la potencia racional sea su referente inmediato. Por eso su contenido propio son las virtudes o hábitos intelectuales considerados en sí mismos, es decir, como *perfecciones intrínsecas* de las potencias subjetivas; y no así las competencias o habilidades consideradas *funcionalmente*, o sea, en función de su utilidad para el aprendizaje de la ciencia.

Esta concepción es un reduccionismo que, además, fracasa educativamente por causa de la dispersión actual del saber científico. En efecto, la separación y mutuo extrañamiento de las ciencias particulares por causa de la diversificación de los métodos de investigación y su preferente y exclusiva fundamentación en ellos, disgrega la formación intelectual, pues ésta resulta dispar según la ciencia que sea objeto de enseñanza. Se ha pretendido obviar esta dificultad fundando la formación intelectual en el llamado método científico *in genere*; pero esta abstracción es realmente un formalismo vacío, pues no se puede conocer ni aprender a conocer prescindiendo del objeto de conocimiento[144].

La determinación de la formación intelectual por el valor epistemológico y el predicamento social es el formalismo pedagógico que impera actualmente y desde el cual se estipula el currículum académico. Este error debe ser corregido desde la reflexión sobre el sentido y la naturaleza de la formación personal, la cual pone en primer lugar la formación de las virtudes intelectuales, que son el verdadero criterio de selección de los contenidos de la enseñanza y la genuina razón del valor de las humanidades en la formación humana. Igualmente, este enfoque proporcionado permitirá empezar a descargar la enseñanza de conceptos, datos y hechos que, si son valiosos para cada ciencia, son relativamente estériles para la formación humana por su escaso potencial para el desarrollo de los hábitos intelectuales. Todavía sigue vigente la reclamación urgente que Montaigne hacía cuatro siglos atrás: formar "cabezas bien hechas, y no cabezas bien llenas". Conviene recordar en este orden, y en general, respecto del conocimiento humano, el sabio dicho latino: "no muchas cosas, sino mucho" (*non multa, sed multum*); la multitud de conocimientos no hacen más sabio al ser humano. Si se olvida esto persistirá el ilógico absurdo denunciado por O. Reboul, sobre todo en la enseñanza preuniversitaria, consistente en "enseñar gramática para lingüis-

143. MILLÁN-PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana,* 213.

144. Ver antes, III[a] parte, 1.4.

tas, filosofía para profesores o matemática para ingenieros", lo que a la postre "es como proporcionar a una pequeña elite una formación profesional prematura, o como facilitar una guía telefónica a aquéllos que no tienen teléfono"[145].

Para considerar la formación intelectual desde la perspectiva del desarrollo de sus virtudes propias debe partirse de la distinción entre razón teórica y razón práctica[146]. La prudencia es virtud eminente de la razón práctica, pero no es la única, pues están también *la sindéresis* y *el arte*. La sindéresis, o hábito de los primeros principios prácticos del obrar se refiere únicamente al conocimiento del bien, y por ello impulsa y a la vez ilumina a la voluntad: "no se trata de una llamada a hacer el bien y evitar el mal (...) Es una luz que impulsa a conocer el bien y quererlo"[147]. Desde el voluntarismo, la sindéresis es un hábito incongruente, puesto que la voluntad actúa desde sí misma, *ciega* respecto al conocimiento. No obstante, la acción, no es "ciega" en ningún modo, y si es la voluntad la que mueve, con relación a ella, "la sindéresis es el conocimiento de su verdad"[148]. Acompaña íntimamente a la prudencia en la decisión y en la ejecución como elemento cognoscitivo básico; por eso, "la unidad viva de sindéresis y prudencia no es otra cosa que lo que solemos denominar *la conciencia*"[149], o conocimiento moral de nuestras acciones.

Respecto de la acción inmanente (*práxis*), la virtud cognoscitiva básica es la sindéresis, y respecto de la actividad transitiva (*poíesis*) la virtud intelectual propia es el *arte —ars* para los latinos, *teckné* para los griegos—. En ciertos usos de la lengua, el arte no designa sólo el trabajo estético que busca la belleza en la obra producida, sino también la habilidad genérica de hacer bien cualquier cosa. Cuando el buen hacer de alguien es patente, se valora con expresiones como "está hecho con mucho arte", o "¡qué arte tiene!" (el agente); genéricamente, también se habla del "arte de vivir". Tradicionalmente se define al arte como la *recta razón de lo factible*; es el uso habitual de la inteligencia que lleva a producir o transformar las cosas del mejor modo en orden a los objetivos del trabajo humano. Junto con las virtudes morales, como la constancia o la

145. REBOUL, O., *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?*, Narcea, Madrid, 1972, 35.

146. Ver antes, Iª parte, 5.1.

147. SELLÉS, J. F., *Hábitos y virtudes*, (III), 47.

148. POLO, L., *La voluntad y sus actos*, (I), Cuadernos de Anuario Filosófico, nº 50, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, 1998, 65.

149. PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, 43.

abnegación, el trabajo requiere la actuación inteligente en la disposición de los medios técnicos —no de las acciones éticas, como en la prudencia—, su uso idóneo, económico y eficaz, y una anticipación intelectual del resultado que guía la producción; dicho de otra manera: además de *hacer bien* se requiere *saber* cómo y por qué se hace. De modo análogo, en la psicología cognitiva actual, respecto del aprendizaje, se insiste en el potencial que encierra la *metacognición*, o sea, no sólo el conocer, sino el conocer *cómo* se conoce. El aprendizaje, en efecto, es un trabajo, y aunque la diversidad de los trabajos y quehaceres es enorme, cabe la formación de una virtud intelectual que rija y ordene la *poíesis* productiva en su generalidad: se puede aprender a no hacer las cosas "a tontas y a locas", y tanto la familia como la escuela son ámbitos educativos idóneos para ello. La formación de la virtud del arte responde a una de las dimensiones que se consideran esenciales en la educación actual que se señalaron anteriormente[150]: *aprender a hacer*[151].

Estas virtudes de la razón práctica se fomentan promoviendo acciones y la posterior reflexión sobre la actuación; reflexión responsable en el caso de la sindéresis, y eficaz en el caso del arte. Esta última práctica sobre todo —ayudar a reflexionar sobre lo obrado y lo hecho— es desatendida frecuentemente en la actuación educativa, por precipitación e irreflexión en el educador; y sin embargo, es uno de los recursos más eficientes de la formación intelectual. El agente, el que obra y el que hace, conoce mejor que nadie sus actuaciones, que siempre son concretas y singulares y le pertenecen; nadie como él para poder mejorarlas, mediante la reflexión inteligente sobre ellas, de la que extrae correcciones eficaces para el futuro. La fecundidad de la ayuda pedagógica a esta reflexión-correción es basta y profunda.

En lo que se refiere a las virtudes intelectuales de la razón teórica, el aprendizaje académico es, obviamente, el mejor terreno para el desarrollo de dichos hábitos. Entre las virtudes intelectuales deben destacarse especialmente *la abstracción*, *la generalización*, *la conceptualización* y *la judicación* o hábito de la ciencia[152].

150. Ver antes, III[a] parte, 1.6.

151. Cfr. DELORS, J., *La educación encierra un tesoro*, 99-103.

152. SELLÉS, J. F., *Hábitos y virtudes*, (III), 5-35 (El autor distingue entre *hábitos* y *virtudes*, propugnando que el término "virtud" quede reservado para el hábito moral y el de "hábito" designe propiamente al hábito intelectual. No obstante, tal distinción, justificable desde la teoría del conocimiento, no es dirimente aquí).

Por la virtud abstractiva se mejora la capacidad intelectual de *sacar* o extraer el objeto abstracto de la imagen concreta de la sensibilidad interna. Esta capacidad cognoscitiva básica mejora con su ejercicio, haciéndose habitual a la inteligencia, o sea, desarrollándose como virtud intelectual. El riesgo que conlleva la actual cultura audiovisual es el abuso de las imágenes sensibles en el conocimiento de la realidad, lo que va en dañino detrimento de esta virtud elemental. No deja de ser cierto en algún sentido el aforismo de que "una imagen vale más que mil palabras"; pero no es menos verdadero que "lo que *dice* una palabra, no lo dicen mil imágenes". La lectura, en cambio, es posiblemente el mejor ejercicio para desarrollar esta virtud, pues ejercita eficazmente las potencias de la sensibilidad interna, que son el umbral de la abstracción y propicia directamente ésta.

La virtud intelectual de la generalización o hábito generalizante asiste a la inteligencia para referir los objetos abstraídos a los géneros o categorías propias. Conocer abstractivamente no es suficiente, pues con ello no se obtiene cognoscitivamente más que un determinado y singular objeto abstracto. Es preciso poder *encuadrar* dicho objeto en el género o rango lógico-ontológico a que pertenece para ir trazando *el mapa* de la realidad y del pensamiento. Tal es, por ejemplo, el quehacer primordial de la ciencia experimental que continuamente va remitiendo el hecho a la ley general que lo explica. En el aprendizaje intelectual hay un ejercicio escolar que fomenta poderosamente esta virtud: el análisis morfo-sintáctico de la lengua, que no es otra cosa que generalizar en este sentido; esto es, referir las palabras concretas a las categorías gramaticales en que se enmarcan. Es de notar cómo las actuales orientaciones didácticas para el aprendizaje de la lengua insisten en el mero uso del lenguaje para favorecer —se dice— la capacidad comunicativa. Esta intención es buena; pero no impide de suyo el conocimiento de la gramática mediante el aná-isis lingüístico-gramatical, lo cual promueve la formación del hábito generalizante, además de propiciar el aprendizaje racional —no mera-mente pragmático y utilitario— de otras lenguas. (Éste es un ejemplo entre muchos de lo señalado párrafos atrás: la necesidad de reconvertir el currículo para restablecer los contenidos formativos de virtudes y purgar los contenidos funcionales, solamente válidos para el mero aprendizaje de una ciencia particular.)

Por otra parte, abstraer y generalizar tampoco es suficiente para el conocimiento humano; pues "cuando uno quiere esclarecer la realidad no se puede quedar en el abstracto, sino que tiene que *concebir* lo que hay en la realidad, pero según la realidad es, no como es el abstracto en la mente

(...). Conceptualizar es recuperar la forma y la materia de la realidad física, ausente en el abstracto. Se trata del conocimiento del *universal*"[153]. Para el conocimiento, no es lo mismo lo general y lo universal. Generalizar, como se ha dicho, es referir un abstracto a su género; el conocer los universales significa concebir los elementos reales que, percibidos en un sujeto particular, se dan en todos los demás sujetos de su especie —universal: *unum in multis*—. Así, por ejemplo, generalizando es como sabemos que un perro está emparentado con un lobo porque pertenecen ambos a la especie de los cánidos; mientras que universalizando sabemos que un perro se distingue netamente de un lobo porque éste no es apto para ser animal doméstico y aquél, sí. En la formación de esta virtud intelectual de la conceptualización es donde encuentra su vigencia *el principio de experiencia*, tan querido por la pedagogía moderna y contemporánea, desde Rousseau hasta Dewey. En efecto, la concepción mental implica la aprehensión inmediata del singular o experiencia, gracias a la cual puede devolverse el abstracto, una vez formado, a la realidad.

Por último, dentro de las virtudes intelectuales elementales, está el hábito judicativo que asiste a la formación de juicios y, por tanto, al descubrimiento y enunciación de la verdad, fin intrínseco del conocimiento. Al juzgar se unen o se separan dos conceptos expresando la inherencia real de un accidente en la sustancia o de una propiedad en su sujeto. En este acto mental se confronta la realidad con lo pensado sobre ella, y se comienza a establecer las relaciones entre las cosas, como también entre los conceptos. Juzgar es el acto propio del saber, culminación del conocimiento, y quien no está habituado a juzgar tampoco se habitúa a la verdad y por eso resulta incapaz de saber —y de enseñar—. Más aún: resulta incapaz de saber si acierta o se engaña al conocer: "En el juicio se da por primera vez y explícita la verdad, y *darse cuenta* de que uno miente no es del juicio [del mismo acto de juzgar] sino del *hábito judicativo*. El hábito judicativo es la base, la condición de posibilidad de que se puedan hacer juicios, aunque sean falsos, pues también permite darse cuenta de que se está juzgando de modo falso"[154]. En el orden de la formación intelectual, en esta virtud se hace fecundo otro principio didáctico: *el principio del descubrimiento*. Efectivamente, cuando la enseñanza del saber es tan "completa" que se expone todo *clara y distintamente*, pero también todo ya resuelto, el aprendiz no se ve precisado a juzgar y no desarrolla esta virtud, del todo

153. *Ibidem*, 26.
154. *Ibidem*, 32.

imprescindible en la vida común y no sólo en el aprendizaje académico. Cabría hablar de otro principio pedagógico para expresar esta necesidad: el principio del error rectificado. No se trata de enseñar la falsedad, sino la verdad; pero esto no impide que el aprendiz juzgue falsamente en el comienzo ... si luego el docente le ayuda a rectificar. Si siempre se comunica el juicio expresado en una proposición lingüística, se está enseñando la verdad; pero no se está enseñando a juzgar.

Para finalizar, conviene señalar que en la doctrina clásica de las virtudes o hábitos se mencionan otros dos de carácter intelectual: *el intelecto*, o hábito de los primeros principios del conocer, y *la sabiduría* o hábito de los primeros principios del ser. Sin embargo, estas virtudes no se consideran aquí porque no son objeto propio de la formación intelectual, pues no son hábitos de la inteligencia, sino superiores a ella: son hábitos del mismo acto de conocer o *entendimiento agente*. No son hábitos adquiridos, sino innatos, poseídos en un sólo acto, y por ello son activados por el sujeto sin ninguna ayuda externa. Con todo, aun adquiriéndose con un solo acto, no por ello dejan de ser incrementables, pues "los hábitos de los primeros principios no preexisten completos y determinados en nosotros"[155]. Sin embargo, el incremento, aquí, corresponde por entero al sujeto, pues no es fruto de la formación, sino de la maduración de las potencias cognoscitivas humanas. Pues aunque conozcamos naturalmente los primeros principios —y en ese conocimiento consisten los hábitos del intelecto y la sabiduría— "cabe incrementar el conocimiento sobre ellos si libremente se centra la atención en esos principios"[156], lo que es asunto de la persona, y sólo de ella.

2.7. *La formación cívica*

La dimensión radical de coexistencia que define a la persona se vierte y realiza en la vida en sociedad; la sociedad es el *espacio humano* donde se realiza la educación. Con frecuencia, y desde un extendido pesimismo antropológico y pedagógico, la sociedad es considerada difusamente como ámbito generador de influencias negativas en la educación de la persona. Esta posición se explica desde el pensamiento y la sensibilidad sociales

155. TOMÁS DE AQUINO, *In Post. Anal.*, II, c. 20, n.11.

156. SELLÉS, J. F., *Ibidem*, 54.

características del siglo XX, que ha oscilado entre el colectivismo y el liberalismo. En conjunto, el colectivismo ha predominado durante el mayor tiempo en gran parte de países y culturas bajo diferentes formas; actualmente, por causa de la histórica "caída del muro del Berlín", el liberalismo campa a sus anchas impregnando la cultura actual, aunque surjan voces discrepantes, las más vigorosas dentro del llamado *comunitarismo*[157]. Frente a ambos, liberalismo y comunitarismo, es creciente el retorno a la visión del mundo griego clásico, donde el fin de la sociedad es "la vida buena"[158]; es decir, no simplemente el convivir tolerando en paz a los demás, sino el vivir la propia vida en plenitud *con* los demás. Por eso, para Platón y Aristóteles no hay separación ni contradicción entre la vida individual y la vida en comunidad: "el carácter de la comunidad se imprime en sus miembros individuales y es en el hombre, en una medida muy superior a los animales, fuente de toda acción y de toda conducta"[159].

La causa principal de esta visión clásica es el principio de que la sociedad responde a una dimensión natural del ser humano, y no a un artificio contractual entre individuos. Sin llegar a vislumbrar la referencia última a la persona —cuya noción y descubrimiento pertenecen al occidente cristiano— se percibe nítidamente la sociabilidad natural del hombre (*zoon politikón*); de ahí que los hallazgos del pensamiento político y social clásico tengan plena vigencia para una antropología y una pedagogía centrada en la persona.

El ser humano, hablando propiamente desde su esencial y natural sociabilidad, *no existe*, sino que *coexiste* con los demás, esto es, con otras personas. "Las relaciones interpersonales son, en este sentido, el verdadero escenario de la existencia humana y por eso constituyen uno de los núcleos centrales de la educación. La persona está abierta a su medio físico, a la verdad de su conocimiento, y además posee una apertura constitutiva y dialógica [coexistencia] al tú y a los otros. Las relaciones con los demás son parte sustancial de la vida humana"[160]. En el ser humano existen unas tendencias naturales que realizan esta sociabilidad, y al ser consideradas en su posibilidad de perfeccionamiento intrínseco, puede llamárseles *virtudes sociales*. Se puede hablar, en efecto, de una *formación cívica* porque hay

157. Cfr. NAVAL, C., *Educar ciudadanos*, Eunsa, Pamplona, 1995, 59-126.

158. ARISTÓTELES, *Política*, 1280 a 7.

159. NAVAL, C., *Educar ciudadanos*, 38.

160. NAVAL, C., "En torno a la sociabilidad humana en el pensamiento de L. Polo", *Anuario Filosófico*, XXIX/2, 1996, 872.

unos hábitos operativos que pueden ser desarrollados perfectivamente, de modo análogo a como se forman las virtudes propias en la formación estética, afectiva, moral e intelectual. No obstante, conviene hacer algunas consideraciones para situar la peculiaridad de este campo de la formación humana:

a) en los restantes ámbitos formativos, las virtudes se refieren al perfeccionamiento de una determinada potencia y asisten a su crecimiento; en las virtudes sociales la referencia es la actuación integral de todas las potencias en su dimensión de relación interpersonal; no cabe hablar de unas potencias específicamente sociales, sino de su operatividad integrada en el despliegue de la natural sociabilidad humana;

b) al ser las virtudes sociales el perfeccionamiento de unas tendencias naturales, el sujeto, para desarrollarlas, tiene en sí mismo las condiciones necesarias, pero no suficientes, pues por realizarse éstas en la coexistencia personal, los demás son, al tiempo, objetos y agentes coadyuvantes de su formación; las virtudes sociales no se adquieren solamente con la repetición de actos individuales, sino también con la concurrencia imprescindible de la acción de los demás;

c) entonces, podría decirse en un sentido laxo que todos somos educadores en la formación cívica, pero en rigor no es cierto: la actuación educativa es tal por la integración entre enseñanza y formación[161], y si bien es forzoso contar con la acción de los demás para aprender, no todos los que enseñan tienen ni actualizan la intencionalidad educativa en una enseñanza formativa; sólo quien propositivamente quiere enseñar algo es educador.

Con estas salvedades, las virtudes sociales son las siguientes: *piedad*, *honor*, *observancia*, *obediencia*, *veracidad*, *liberalidad*, *afabilidad*, *gratitud* y *vindicación*[162].

La piedad abarca a la religiosidad, al amor filial y al patriotismo, pues es la tendencia a afirmar el origen y el fundamento del ser, del vivir y del

161. Ver antes, Iª parte, 3.2.

162. Las enuncia por primera ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*, libro IV; las acoge y comenta Tomás de Aquino: *S. Th.*, 2-2, q. 101 a 119. Para una sistematización y síntesis actuales, cfr. POLO, L., *Quién es el hombre*, 127-141, y CHOZA, J., "Ética y política: un enfoque antropológico", AA.VV., *Ética y política en la sociedad democrática*, Espasa-Calpe, Madrid, 1981, 17-74. Para su exposición y comentario pedagógico, cfr. NAVAL, C. *Educar ciudadanos*, 226-229, y *En torno a la sociabilidad humana en el pensamiento de L. Polo*, 877-881. Se siguen aquí estos dos últimos textos.

saber propios, por la cual se venera a Dios, a los padres, a la sociedad y a la tierra. La debilitación de esta tendencia y su agotamiento como virtud explican el desarraigo del ser humano, inseguro de su propia identidad, iconoclasta ante la tradición, de conducta social inestable y —sin ser consciente ni quererlo— virus de la desintegración social.

Si la piedad es la veneración al propio origen, el honor es su contrapunto, pues consiste en el reconocimiento del mérito a los mejores y a su fama. Socialmente está institucionalizada en las distinciones y galardones de diverso tipo que otorga corporativamente la sociedad; pero así no es más que la expresión pública y colectiva de la virtud que debe vivir cada persona en cuanto miembro de la comunidad. En la psicología social se habla de los *líderes*, y se reconoce su importancia para la cohesión social; esto no es más que una consideración sociológica y fenoménica de la virtud del honor.

Mediante la observancia se reconoce el honor que merecen las personas constituidas en dignidad de gobierno: es la tendencia a acatar la autoridad legítimamente constituida, como reconocimiento a la esencial y necesaria función de los gobernantes de promover y mantener la paz social, el mayor bien de la convivencia humana. La emergente reivindicación del principio de autoridad no es más que un trasunto del lacerante vacío de esta virtud en la actualidad.

Parejamente con la observancia, la obediencia impele a observar y acatar la norma, lo mandado por la autoridad. Psicológicamente, es la fuente de seguridad en la vida social, que descansa sobre la expectativa de que todos van a cumplir las normas establecidas; sin obediencia, se resquebraja la confianza en las relaciones sociales.

Parte de esa imprescindible confianza mutua se basa en la vigencia de la virtud social de la veracidad, que perfecciona la tendencia a mostrarse y manifestarse como se es. Es la virtud que lleva a *decir públicamente* la verdad acerca de uno mismo y, en general, de todas las cosas. Cuando en una comunidad se instaura su opuesto, que es la mendacidad; cuando lo que habitualmente se espera de los demás es la mentira y se justifica pragmáticamente por la obtención de resultados útiles y la salvaguarda de los intereses egoístas, entonces se disuelven los valores comunes y se cae en el desencanto y la desilusión en la vida social.

La dimensión de donación de la persona no sólo se realiza con la veracidad, dando la verdad, sino con la liberalidad, virtud por la cual se da *lo que se tiene*, y con la afabilidad, por la que se da *lo que se es*. El

ofrecimiento de compartir las propias pertenencias es una eficaz invitación a la amistad y, por tanto, al refuerzo y estrechamiento de los vínculos sociales. La liberalidad es así el umbral de la afabilidad, virtud por la que no sólo se ofrece lo que se tiene, sino que se da uno mismo; es decir, se entabla y cultiva la amistad.

Como respuesta natural a los bienes que recibimos surge la tendencia a compensar o pagar, que se desarrolla como la virtud social de la gratitud. Y si lo recibido es un mal, la virtud de la vindicación nos lleva procurar restablecer el orden y el bien dañado. La gratitud no debe confundirse con la justicia conmutativa, pues no se refiere al bien debido, sino al bien generosamente otorgado, libremente concedido, con liberalidad. Tampoco es lo mismo la vindicación que la venganza, pues por ésta se busca infligir un daño, mientras que por aquélla sólo se pretende restituir el bien deteriorado.

Todas estas virtudes sociales, como responden a tendencias naturales, pueden formarse con la ayuda educativa, primordialmente en la familia, pero también y muy eficazmente en la escuela. Más aún que las normas —siendo éstas por otra parte insustituibles— las virtudes sociales son los mejores referentes para marcar un estilo y un tono humano en la convivencia, imprescindibles y fecundos para la formación cívica.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

AA.VV., *Ética y política en la sociedad democrática*, Espasa-Calpe, Madrid, 1981.

— *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, Autores, Temas*, Dykinson, Madrid, 1989.

— *El concepto de persona*, Rialp, Madrid, 1989.

ALTAREJOS, F., *Educación y felicidad*, Eunsa, Pamplona, 1986, 2ª ed.

— *Dimensión ética de la educación,* Eunsa, Pamplona, 1999.

ALVIRA, R., *¿Qué es la libertad?*, Magisterio Español, Madrid, 1976.

— *La noción de finalidad*, Eunsa, Pamplona, 1978.

— *Reivindicación de la voluntad*, Eunsa, Pamplona, 1988.

BOLLNOW, O.F., *Lenguaje y educación*, Sur, Buenos Aires,1974.

CARDONA, C., *Ética del quehacer educativo*, Rialp, Madrid, 1990.

CASTILLEJO, J.L., Escámez, J. y Marín, R., *Teoría de la educación*, Anaya, Madrid, 1981.

COOMBS, P. H., *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, Santillana, Madrid, 1985.

CHOZA, J., "Ética y política. Un enfoque antropológico", AA. VV. *Ética y política en la sociedad democrática*, Espasa Calpe, Madrid, 1981, 17-74.

CRUZ, J. (ed.), *Metafísica de la familia*, Eunsa, Pamplona, 1995.

DELORS, J. (coord.), *La educación encierra un tesoro*, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

DERISI, O.N., *Max Scheler: Ética material de los valores*, Emesa, Madrid, 1979.

DERRICK, C., *Huid del escepticismo*, Encuentro, Madrid, 1982.

DRUCKER, P. F., *Las nuevas realidades,* Edhasa, Barcelona, 1989.

— *La sociedad poscapitalista*, Apóstrofe, Barcelona, 1993.

ESTEVE, J.M., *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*, Anaya, Madrid, 1979.

FAURE, E., *Aprender a ser*, UNESCO-Alianza Editorial, Madrid, 1987.

GARCÍA HOZ, V., *El nacimiento de la intimidad*, CSIC, Madrid, 1950.

— *Principios de Pedagogía Sistemática*, Rialp, Madrid, 1960.

— *Educación personalizada*, Rialp, Madrid, 1975.

— *Cuestiones de filosofía individual y filosofía social de la educación,* Rialp, Madrid, 1962.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L., *Educación, libertad y compromiso*, Eunsa, Pamplona, 1992.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., *Hacia una formación humanística,* Herder, Barcelona, 1975.

INCIARTE, F., *El reto del positivismo lógico*, Rialp, Madrid, 1974.

LABRADA, M. A., *Estética*, Eunsa, Pamplona, 1998.

LLANO, A., *El futuro de la libertad*, Eunsa, Pamplona, 1985.

— *La nueva sensibilidad*, Espasa-Universidad, Madrid, 1989.

MACINTYRE, A., *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona, 1987.

MARÍAS, J., *Breve tratado de la ilusión*, Alianza Ed., Madrid, 1984.

— *La felicidad humana*, Alanza Editorial, Madrid, 1988.

— *Persona*, Alianza Editorial, Madrid, 1996.

MARÍN IBÁÑEZ, R., *Principios de la educación contemporánea*, Rialp, Madrid, 1990.

MARITAIN, J., *Pour une philosophie de l'education*, Fayard, Paris, 1969.

MILLÁN-PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid, 1963.

— *La estructura de la subjetividad*, Rialp, Madrid, 1967.

— *Léxico filosófico*, Rialp, Madrid, 1984.

— *El valor de la libertad*, Rialp, Madrid, 1996.

NAVAL, C., *Educación, Retórica y Poética*, Eunsa, Pamplona, 1992.

— *Enseñanza y comunicación*, Eunsa, Pamplona, 1995 (1996, 2ª ed.).

— *Educar ciudadanos*, Eunsa, Pamplona, 1995 (2000, 2ª ed.).

NOHL, H., *Teoría de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1968.

PETERS, R.S., *El concepto de educación,* Paidós, Buenos Aires, 1969.

— *Education as Initiation*, The University of London Institute of Education, London, 1962.

PERO-SANZ, J.M., *El conocimiento por connaturalidad*, Eunsa, Pamplona, 1964.

PIEPER, J., *El descubrimiento de la realidad*, Rialp, Madrid, 1974.

— *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid, 1974.

— *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid, 1980.

PETERS, R.S., *El concepto de educación*, Paidos, Buenps Aires, 1969.

POLO, L., *¿Quién es el hombre?*, Rialp, Madrid, 1991.

— *Presente y futuro del hombre*, Rialp, Madrid, 1993.

— *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*, Aedos, Madrid, 1995.

— *Introducción a la filosofía*, Eunsa, Pamplona, 1995.

— *La persona humana y su crecimiento*, Eunsa, Pamplona, 1996.

— *Sobre la existencia cristiana*, Eunsa, Pamplona, 1996.

REBOUL, O., *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?*, Narcea, Madrid, 1972.

REDONDO, E., *Educación y comunicación*, Ariel, Barcelona, 1999.

SARRAMONA, J., *Teoría de la Educación*, Ariel, Barcelona, 2000.

SELLÉS, J. F., *La persona humana*, Universidad de La Sabana, Bogotá, 1998, 3 vols.

— *Hábitos y virtudes,* Cuadernos de Anuario Filosófico, nº 65-67, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, 1998, 3 vols.

SPAEMANN, R., *Crítica de las utopías políticas,* Eunsa, Pamplona, 1980.

— *Ética. Cuestiones fundamentales*, Eunsa, Pamplona, 1987.

— *Felicidad y benevolencia*, Rialp, Madrid, 1991.

TAYLOR, Ch., *La ética de la autenticidad*, Paidós, Barcelona, 1994.

VICENTE, J., "El carácter práctico del conocimiento moral", *Anuario Filosófico*, Pamplona, XII (1980), nº 2.

VICENTE, J. y CHOZA, J., *Filosofía del hombre*, ICF-Rialp, Madrid, 1992.

WHITEHEAD, A. N., *Los fines de la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1957.

WILMANN, O., *Teoría de la formación humana*, CSIC, Madrid, 1948, 2 vols.

WOJTYLA, K., *Persona y acción*, BAC, Madrid, 1982.

YEPES STORK, R., *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana,* Eunsa, Pamplona, 1996.